

MESTRADO EM PSICOLOGIA  
INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

# Participação em contexto pré-escolar: A perspetiva das crianças

Ana Sofia Pereira Ferreira

**M**

2019



## **Participação em contexto pré-escolar: A perspetiva das crianças**

**Ana Sofia Pereira Ferreira**

Outubro 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Teresa Leal* (FPCEUP)

## **AVISOS LEGAIS**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade intelectual.

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Leal, por ter acreditado no meu sonho de ouvir as crianças e me ter apoiado ao longo de todo este projeto. Pelos momentos de reflexão que, sem dúvida, acrescentaram muito a esta dissertação.

À Doutora Sofia Mendes, pelo apoio no desenvolvimento desta dissertação e no contacto com as educadoras.

A todas as educadoras por abrirem as portas das suas salas a este projeto, por todo o apoio e pelo interesse demonstrado ao longo do trabalho. Às crianças, por aceitarem mostrarem-me o vosso pequeno mundo, por todos os abraços e sorrisos que recebi.

Às minhas colegas Cláudia Tavares, Luísa Carneiro e Sónia Santos por tornarem esta reta final mais completa, com os momentos de reflexão e partilha aos longo das reuniões, por me motivarem nos momentos mais desafiantes.

À minha mãe e ao meu irmão por todas as vezes que ouviram os meus desabafos, por sempre terem acreditado em mim. Por terem estado cá para mim, mesmo que, por vezes, fosse eu a não estar tão presente.

Às minhas madrinhas, que me acompanharam desde o momento em que entrei na faculdade, por me fazerem ir mais longe, por me fazerem acreditar que era possível, por todo o apoio na realização desta dissertação.

Aos meus amigos, às pessoas que me receberam nesta faculdade e fizeram dela a minha segunda casa. Por estarem sempre cá para celebrar comigo nos dias bons, mas também por estarem sempre presentes nos maus, com uma palavra amiga e um abraço para os melhorar. Por todos os momentos partilhados, por todas as histórias que tornaram estes 5 anos memoráveis.

## **Resumo**

A participação das crianças nas decisões que as afetam é defendida em Portugal desde 1990, altura em que ratificou a Convenção sobre os Direitos das Crianças. No entanto, existem poucos estudos que abordam o modo como este direito tem sido colocado em prática. O modelo teórico de Lundy (2007) pretende concetualizar o Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos das Crianças em quatro elementos chave: Espaço, Voz, Audiência e Influência. A dimensão Espaço refere-se à abertura que existe para que a criança expresse os seus pontos de vista. A dimensão Voz envolve um apoio por parte do adulto, fornecendo informações e apoio no momento da partilha. O ato de ouvir a criança e transmitir a sua opinião a alguém responsável pela decisão caracteriza a dimensão Audiência. Quando a opinião é tida em consideração na decisão, considera-se a dimensão Influência.

O presente estudo pretende caracterizar as perceções das crianças sobre as suas oportunidades de participação no jardim de infância. Participaram no estudo crianças de 13 salas de jardim de infância de um agrupamento de escolas do distrito do Porto. Foram selecionadas três crianças de cada sala para realizar uma visita guiada aos espaços que frequentam no jardim e uma entrevista em grupo, tendo sido efetuada uma análise de conteúdo da informação recolhida em ambos os momentos. Os discursos das crianças sugerem a existência de oportunidades de participação ao nível de todas as dimensões do modelo proposto por Lundy, sendo a Voz e a Influência as dimensões mais frequentes. Nas categorias “Organização dos espaços”, “Rotina” e “Gestão do comportamento”, a dimensão Voz apresenta-se mais frequente; e as categorias “Atividades”, “Avaliação do comportamento” e “Interações” refletem uma participação ao nível da Influência, segundo os relatos das crianças. Reflete-se a importância destas oportunidades no desenvolvimento das crianças, bem como perspectivas para estudos futuros e implicações para o desenvolvimento profissional de educadores de infância.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar; Entrevista; Participação; Visita guiada.

## **Abstract**

Children's participation on their own decisions has been supported in Portugal since 1990, at the children's rights convention. However, there are few studies that research the way this right has been put to practice. Lundy's (2007) model conceptualizes the children's rights convention article 12, into four key elements: Space, Voice, Audience and Influence. Space refers to the opportunity for children to express their own point of view. Voice involves support from an adult, supporting the moments of sharing. Listening and giving feedback to the child describes the audience and when the opinions are taking into account in the decision, that is Influence.

The present study tries to characterize children's perceptions about their participation opportunities in pre-school. Children from 13 different pre-school classes in the district of Porto participated in the study. Three children from each classroom were chosen to complete a guided-tour and a group interview. Content analysis was conducted for both moments. The analysis suggested opportunity for participation, at the level of all dimensions from Lundy's model. Voice and Influence were the most frequent dimensions. In the categories "Organization of spaces", "Routine" and "Behavioral management", Voice was the most frequent dimension. Additionally, the categories "Activities", "Behavioral assessment" and "Interactions" reflect a participation at the Influence level, according to the children's speeches. We reflected on the importance of these opportunities on the child's development, on prospective for future studies, and implications for the pre-school teacher's professional development.

**Key-words:** Pre-school education, Interview, Participation, Guided tour.

## Résumé

La participation des enfants aux décisions qui en découlent est préconisée au Portugal depuis 1990, année de la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant. Cependant, il existe peu d'études sur la manière dont ce droit a été mis en pratique. Le modèle théorique de Lundy (2007) vise à conceptualiser l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant en quatre éléments clé: Espace, Voix, Audience et Influence. La dimension Espace, se réfère à l'ouverture existante pour que l'enfant exprime ses points de vue. La dimension Voix implique un soutien de la part de l'adulte, fournissant des informations et un soutien au moment du partage. L'acte d'écouter l'enfant et de transmettre son opinion à quiconque responsable de la décision caractérise la dimension Audience. Quand l'opinion est prise en considération dans la décision, on considère la dimension Influence.

La présente étude a pour objectif de caractériser la manière dont les enfants perçoivent les opportunités de participation à la maternelle. L'étude a été réalisée avec la participation des enfants de 13 classes de maternelle d'un groupement scolaire du district de Porto. Trois enfants de chaque classe ont été sélectionnés afin de réaliser une visite guidée aux espaces qu'ils fréquentent à la maternelle ainsi qu'une interview en groupe, une analyse de contenu de l'information recueillie aux deux moments ayant été faite. Les discours des enfants suggèrent l'existence d'opportunités de participation au niveau de toutes les dimensions du modèle proposé par Lundy, la voix et l'influence étant les dimensions les plus fréquentes. Dans les catégories "Organisation des espaces", "Routine" et "Gestion du comportement", la dimension Voix apparaît plus fréquente; et les catégories "Activités", "Évaluation du comportement" et "Interactions" reflètent une participation au niveau de l'Influence, selon les rapports des enfants. Il en ressort l'importance de ses opportunités dans le développement des enfants ainsi que des perspectives pour les futures études et des implications pour le développement professionnel des éducateurs de l'enfance.

**Mots-clés:** Éducation préscolaire; Interview; Participation; Visite guidée.

## Índice

<b>I. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>II. Enquadramento teórico .....</b>	<b>2</b>
2.1. Educação Pré-Escolar .....	2
2.2. Qualidade em Educação Pré-Escolar .....	3
2.2.1. Perspetiva das crianças .....	6
2.3. Participação .....	7
2.3.1. Contextos participativos .....	10
<b>III. Método .....</b>	<b>13</b>
3.1. Objetivos do Estudo .....	13
3.2. Participantes .....	13
3.3. Procedimentos .....	14
3.4. Procedimento de recolha de dados .....	15
3.5. Procedimentos de análise de dados .....	16
<b>IV. Apresentação e discussão de resultados .....</b>	<b>18</b>
4.1. Atividades .....	18
4.1.1. Escolhas individuais .....	18
4.1.2. Regras .....	19
4.1.3. Acessibilidade .....	20
4.1.4. Autonomia dada às crianças .....	21
4.1.5. Relação Escola-Família .....	22
4.1.6. Exposição dos trabalhos .....	22
4.2. Organização dos espaços .....	23
4.2.1. Material .....	23
4.2.2. Responsabilidade .....	24
4.2.3. Reconhecimento do espaço .....	25
4.3. Interação .....	26
4.3.1. Adulto-Criança .....	26
4.3.2. Criança-Criança .....	27
4.4. Rotina .....	28
4.4.1. Dinâmicas .....	28
4.4.2. Apropriação da rotina .....	29



4.5. Gestão do comportamento .....	30
4.5.1. Regras de comportamento .....	30
4.5.2. Punição .....	30
4.5.3. Avaliação do comportamento .....	31
4.6. Frequências por categorias e subcategorias .....	32
<b>V. Discussão geral.....</b>	<b>36</b>
<b>VI. Considerações finais .....</b>	<b>40</b>
<b>VII.Referências .....</b>	<b>42</b>
Anexos .....	47

## I. Introdução

Em 1989 surge a Convenção do Direitos das Crianças, sendo ratificada por Portugal em 1990. A mesma estabelece os direitos das crianças à proteção, à satisfação das suas necessidades básicas e à participação na sociedade e nas decisões que afetam as suas vidas (Auriat, Miljeteig, & Chawla, 2001).

O direito à participação encontra-se enunciado nos artigos 12 a 15 (Auriat, Miljeteig, & Chawla, 2001), referindo o direito à opinião, à liberdade de expressão, de pensamento e de associação (UNICEF, n.d.). As crianças passam a ter o direito a exprimir os seus pontos de vista, sendo necessário o apoio do adulto que permite o acesso à informação para a criança formar uma opinião (Artigo 17) e para garantir que os objetivos da educação expressos no artigo 29 são atingidos (Auriat, Miljeteig, & Chawla, 2001).

Sendo o contexto pré-escolar frequentado pelas crianças durante grande parte do seu dia (Oliveira-Formosinho & Lino, 2009), torna-se um contexto a que se deve prestar atenção quando se fala sobre o direito à participação. Em Portugal, o Ministério da Educação (1997a) atribui importância a este aspeto sugerindo que os educadores envolvam as crianças no planeamento e avaliação do processo educativo, na elaboração de regras e distribuição de tarefas, e na avaliação das crianças.

Tal como a Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, n.d.) defende, este trabalho ao nível da participação, desde o ensino pré-escolar, serve como uma prática promotora do desenvolvimento de cidadãos participativos. No entanto, existe pouca literatura acerca do tema, pelo que este estudo pretende ser um contributo para compreender o modo como as crianças percecionam as suas oportunidades de participação no contexto pré-escolar.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos principais: *Enquadramento teórico, Método, Apresentação e Discussão de resultados, Discussão Geral e Considerações Finais*. O primeiro capítulo pretende apresentar uma revisão da literatura abordando uma breve contextualização da educação pré-escolar em Portugal, do conceito de qualidade e do conceito de participação. O segundo capítulo define o objetivo do estudo e apresenta a metodologia utilizada. Já no terceiro capítulo serão apresentados os resultados, seguidos de uma breve discussão. O quarto capítulo apresenta uma discussão global e integradora de todos os resultados apresentados. No último capítulo são referidos alguns contributos e limitações do estudo, bem como sugestões de possíveis investigações neste âmbito.

## **II. Enquadramento teórico**

### **2.1. Educação Pré-Escolar em Portugal**

Desde 1973 que é possível, em Portugal, frequentar a educação pré-escolar. Apesar de não ser obrigatório frequentar este nível de ensino, este é considerado o primeiro passo da educação básica (Abreu-Lima, Leal, Cadima, & Gamelas, 2013). Em Portugal, a rede pré-escolar encontra-se dividida entre centros públicos e privados (para fins lucrativos ou sem fins lucrativos), estando todos sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação (Abreu-Lima et al., 2013).

Em 1997 surgiu a rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar que, por isso, passa a ser da responsabilidade do Estado. Neste mesmo ano, são dadas orientações oficiais para a educação pré-escolar (Dionísio & Pereira, 2006). Nessas orientações, o Ministério da Educação defende que o ensino pré-escolar deve focar e valorizar o conhecimento prévio das crianças, partindo deste para estimular a curiosidade da criança no sentido de adquirir novos conhecimentos; bem como ser capaz de articular as diferentes áreas do conhecimento, visualizando-as de forma integrada (Ministério da Educação, 1997a). No mesmo documento, o Ministério da Educação (1997a) salienta a necessidade de organizar o ambiente, isto é, o espaço e tempo disponível para realizar as atividades, bem como as relações com os possíveis intervenientes no processo educativo; de dar resposta às necessidades das crianças nas áreas pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão; de criar continuidade no processo educativo, articulando os diferentes níveis; bem como de planear os conteúdos com base nas necessidades das crianças a quem se destina o ensino.

Neste sentido, é preconizada a promoção do desenvolvimento da criança a nível pessoal e social, educando-a para a cidadania (Ministério da Educação, 1997a); a estimulação do desenvolvimento global da criança, respeitando a sua individualidade (Ministério da Educação, 1997a) e, consequentemente, promovendo uma aprendizagem com significado (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Ministério da Educação, 1997b); a garantia da segurança e bem-estar (Ministério da Educação, 1997a); a orientação da criança na aprendizagem; e a participação da família no processo educativo (Ministério da Educação, 1997a). Assim deve promover a resolução dos conflitos por parte das crianças, apoiando-as no processo; e promover a autonomia da criança no contexto e a responsabilização, por exemplo, através do seu envolvimento na definição de regras (Lopes da Silva et al., 2016;

Ministério da Educação, 1997b). Ressalva-se que, tal como o próprio documento afirma, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) devem ser lidas como uma referência que auxilia os educadores a realizar as suas decisões pedagógicas, não devendo ser vistas como um currículo pré-escolar (Lopes da Silva et al., 2016; Ministério da Educação, 1997b).

No ano de 2014, com o objetivo de caracterizar os contextos pré-escolares, foram realizados dois estudos, onde, à semelhança do observado em 2006, se verifica que a maioria dos educadores admite planificar o processo educativo de forma escrita, tendo em consideração o seu conhecimento acerca da criança (interesses e necessidades); das características do grupo, do contexto familiar e do contexto social; e das OCEPE (Abreu-Lima, 2014).

Este foco na investigação do panorama da educação pré-escolar em Portugal, tentando identificar as principais características do espaço, da implementação das orientações curriculares e das necessidades de formação que os profissionais deste nível de educação sentem, prende-se com os efeitos que esta pode ter nos níveis seguintes de educação. Assim, estes podem influenciar o desenvolvimento de capacidades que serão essenciais para a entrada no primeiro ciclo, como a linguagem, cognição e o desenvolvimento socioemocional (Bairrão, 1990; Fenech, 2011), apresentando uma importância ainda maior entre os três e os cinco anos (Fenech, 2011).

Apesar de se notar um efeito positivo da educação pré-escolar no desenvolvimento posterior de competências académicas e sociais, e ao nível da saúde, este apenas ocorre quando as crianças usufruem de um contexto de qualidade (Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima, & Peixoto, 2009; Leal, Gamelas, Barros, & Pessanha, 2018; Oliveira-Formosinho & Lino, 2009). Nesse sentido, é indispensável avaliar a qualidade dos contextos, dado que apenas se produzirão efeitos positivos a longo termo, se as crianças frequentarem os contextos de qualidade, adequados ao seu desenvolvimento (Mahoney & Hayes, 2006; Pelatti, Dynia, Logan, Justice, & Kaderavek, 2016).

## **2.2. Qualidade em Educação Pré-Escolar**

Considerando que os contextos que apresentam elevada qualidade são os que produzem um efeito positivo no desenvolvimento de competências (Leal et al., 2018), uma das primeiras preocupações consiste em identificar um conjunto de características dos

contextos pré-escolares considerados como indicadores de qualidade. A investigação tem sido consistente na identificação de dois tipos de variáveis importantes: as variáveis de estrutura e as variáveis de processo (Bairrão, 1998; Fenech, 2011; Harms, Clifford, & Cryer, 2008; Leal et al., 2009; Pelatti et al., 2016; Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios, & Wetzel, 1996).

As variáveis de estrutura centram-se nas características estáveis do contexto, ou seja, o ambiente físico, as características dos profissionais que atuam nele, bem como as atitudes e crenças das pessoas (Leal et al., 2009). Normalmente, as características físicas do ambiente são reguladas pelas políticas do país (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal, & Palacios, 1999; Leal et al., 2018) que definem, por exemplo, quais as habilitações necessárias do educador, o programa educativo, o limite de alunos por turma, a quantidade de espaço na sala, a quantidade de brinquedos, os horários e a planificação de atividades (Abreu-Lima, Leal, Cadima, Gamelas, 2013; Bairrão, 1998; Pelatti et al., 2016).

Já as variáveis de processo referem-se às experiências que as crianças têm no contexto, como interações que ocorrem entre as mesmas e os pares, os educadores ou os materiais disponíveis na sala, o que se relaciona com o envolvimento nas atividades (Bairrão, 1998; Leal et al., 2009; Pelatti et al., 2016). Estas variáveis são as que possuem uma influência maior na qualidade dos contextos dado o seu impacto no desenvolvimento de competências (Bairrão, 1998), quer linguísticas, quer sociais. As variáveis de processo podem ser organizadas em três domínios que se interrelacionam: o apoio emocional, a organização da sala e o apoio instrucional (Justice, Mashburn, Hamre, & Pianta, 2008). O apoio emocional caracteriza-se pelas interações do educador que transmitem à criança a sensação de pertença, apoiando a participação e o poder de escolha da criança, motivando as crianças para aprender (Curby et al., 2009); a organização do ambiente relaciona-se com o estabelecimento de rotinas, através de transições suaves entre as diferentes atividades, da antecipação de problemas e da orientação dos alunos para as atividades (Curby et al., 2009); por sua vez, o apoio instrucional refere-se a aspetos como fornecer *feedback*, diálogo com os alunos, encorajando-os a partilhar ideias (Curby et al., 2009; Pelatti, et al., 2016), incentivando a criança a participar na construção do seu conhecimento através da partilha das suas experiências nos seus contextos.

Apesar de na literatura as variáveis de estrutura e as de processo serem, por vezes, analisadas em separado, ambas não devem ser vistas como isoladas. No contexto de educação pré-escolar, as variáveis interagem de forma dinâmica, promovendo a qualidade entre si (Cryer et al., 1999; Tietze et al., 1996). Deste modo, por exemplo, as características do educador influenciarão a forma como este interage com as crianças e a organização do

espaço poderá possibilitar que o educador disponha de mais tempo para interagir com as crianças.

Assim, Harms (1991, citado em Bairrão, 1998) propõe 9 dimensões que pretendem explicar a forma com as variáveis de processo e estrutura se organizam, nomeadamente:

- Segurança: através do evitamento de acidentes o que, por sua vez, envolve cuidados com o espaço, nomeadamente, ao nível da disposição dos materiais;
- Saúde: através de uma alimentação saudável e horários de descanso regulares, bem como cuidados de higiene;
- Organização do espaço físico: criando espaços para o jogo dentro e fora da sala de aula, cantos para trabalho em grupo (pequeno ou grande), assim como para trabalho individual. A organização do espaço e dos materiais deve proporcionar uma supervisão fácil, bem como facilitar o acesso aos materiais para que estas possam aceder aos mesmos de forma autónoma, assim os materiais devem estar à altura da criança;
- Horários: equilibrados, quer em termos de períodos de jogo dentro da sala e no espaço exterior, quer em tempos de atividades de rotina e de jogo, devem ainda proporcionar transições suaves entre as atividades;
- Interação e supervisão: estimulando a linguagem através de comunicações baseadas em afeto e apoio emocional, criando um ambiente saudável e de aceitação. Envolve também competências, por parte dos educadores, para gerir os comportamentos das crianças, bem como apresentarem expectativas adequadas à idade e desenvolvimento das crianças;
- Currículo/atividades: correspondentes ao desenvolvimento e necessidades de cada criança, sendo as atividades diversificadas o que permite o treino e desenvolvimento de determinadas competências através das atividades, não sendo necessário acrescentar ou trabalhar fora do tempo regular;
- Envolvimento dos pais: mantendo-os informados acerca das regras, objetivos e atividades para que possam envolver-se ativamente nas mesmas e ajudar os profissionais a atingir os seus objetivos;
- Apoio profissional: por parte dos colegas, sendo necessário estarem orientados para o trabalho de equipa e oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Administração: deve fornecer legislação, quer relativamente ao atendimento de crianças, quer relativamente aos profissionais, havendo uma comunicação aberta

entre a administração e a equipa. Deve promover uma avaliação regular das atividades e da equipa, estando tanto a equipa como os pais envolvidos no processo de avaliação e tomada de decisão.

Apesar deste esforço para encontrar uma definição para o construto de qualidade, é importante referir que não existe uma definição única, pelo que se aborda o mesmo tendo em consideração o contexto cultural em que o contexto pré-escolar se insere (Mahoney & Hayes, 2006). Deste modo, a qualidade pode ser analisada tendo em conta a perspetiva dos vários intervenientes do contexto educativo.

Katz (1998) concetualiza cinco perspetivas existentes num contexto educativo pré-escolar, nomeadamente a *perspetiva orientada de cima para baixo* (adultos responsáveis pela criação e aprovação do programa a implementar), a *perspetiva orientada de baixo para cima* (modo como a criança vivencia o programa), a *perspetiva exterior-interna ao programa* (visão dos familiares), a *perspetiva interior ao programa* (experiência dos profissionais) e a *perspetiva exterior* (da comunidade). A diversidade de perspetivas proposta por Katz permite uma análise e compreensão global da qualidade. Contudo, integrar as várias perspetivas acerca de qualidade numa definição única nem sempre é possível, derivado do facto de cada interlocutor considerar aspetos diferentes como componentes de qualidade (Katz, 1998), podendo haver algum conflito, quer dentro, quer entre as perspetivas (Mahoney & Hayes, 2006). Esta impossibilidade, contudo, não deve limitar o esforço da procura de operacionalizar qualidade (Gamelas, 2010; Leal et al., 2018).

### **2.2.1. Perspetiva das crianças**

Katz (1998) considera que todas as perspetivas apresentam contributos para uma melhor compreensão do conceito de qualidade. Apesar deste facto, a perspetiva do investigador tem obtido um maior foco por parte da investigação, seguida da perspetiva dos familiares (Ceglowski & Bacigalupa, 2002). Deste modo, nota-se uma reduzida exploração dos contributos que a perspetiva das crianças poderá fornecer o que limita, consequentemente, a compreensão acerca da qualidade do contexto pré-escolar (Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Katz, 1992).

Torna-se então fulcral ouvir as crianças. Clark (2005) define ouvir as crianças, não apenas como o processo de escuta passiva, mas como uma interação entre o adulto e a criança com vista a compreender o significado que esta atribui ao que a rodeia. A dificuldade em compreender como ouvir as crianças poderá estar na raiz da pouca investigação realizada relativamente à perspetiva da criança (Clark, 2005).

Clark (2005) afirma a necessidade de recorrer quer a formas verbais, quer não-verbais, para ouvir a criança. Este leque de formas engloba métodos como o recurso a observações, a entrevistas (individuais, bem como de pequeno e grande grupo), a atividades estruturadas e a abordagens multissensoriais.

As entrevistas individuais revelam-se o método mais utilizado para recolher informação acerca das perspetivas de crianças mais velhas e de adultos (Clark, McQuail, & Moss, 2003). Contudo, em crianças pequenas (menos de cinco anos), este método poderá apresentar algumas preocupações devido à possibilidade de estas tentarem adivinhar o que os adultos esperam ouvir (Clark et al., 2003; Clark, 2005). De modo a adaptar este método a crianças mais pequenas, Stephen (2003) utilizou o desenho de expressões faciais (alegria, tristeza, sonolência e raiva) para apoiar as crianças na discussão, sendo no final permitido à criança que ouvisse a gravação do que havia dito, caso o desejasse. A entrevista de grupo é uma alternativa eficaz na resolução de alguns aspetos, através da criação de grupos semelhantes aos da sala de aula, tornando o contexto de entrevista mais familiar (Clark et al., 2003). Acrescenta-se a técnica pioneira da entrevista realizada por crianças, numa tentativa de reduzir a dinâmica de poder que, por vezes já associada ao adulto, é ainda reforçada no contexto das entrevistas (Clark et al., 2003).

Percebe-se deste modo a variedade de técnicas, com foco em aspetos da linguagem escrita ou oral, em aspetos visuais ou multissensoriais, que se encontram disponíveis para auscultar a perspetiva das crianças. A nível multissensorial, destaca-se o uso de câmaras, visitas guiadas, construção de mapas, entre outras atividades (Clark, 2005).

### **2.3. Participação**

Através dos estudos mencionados (Clark, 2005; Clark et al., 2003), é possível concluir que se estão a realizar esforços para pôr em prática a primeira parte do artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, n.d.), a qual defende que deve ser dada oportunidade à criança de se exprimir relativamente aos assuntos que lhe dizem respeito. Este artigo está relacionado com o artigo 13, que diz respeito à liberdade de expressão, incluindo o acesso à informação necessária para construir uma opinião fundamentada (UNICEF, n.d.). De facto, o conceito de participação pode descrever uma grande variedade de atividades que, por sua vez, podem acontecer em múltiplos contextos (Sinclair, 2004). No



entanto, na sua generalidade, todos envolvem a partilha de decisões que afetam a vida da pessoa e da comunidade na qual se inserem (Hart, 1992).

Ainda assim, ouvir as crianças não é suficiente. É necessário que a segunda parte do artigo 12 também seja colocada em prática, isto é, as opiniões das crianças, para além de serem ouvidas, devem obter um peso adequado à idade e maturidade, traduzindo-se no processo de ser ouvido e possuir poder para influenciar as escolhas (Hart, 2007; Sinclair, 2004). O que não significa que a participação da criança se traduza sempre numa decisão em favor dos seus desejos (Hart, 2007) ou no ato do adulto escutar a criança e deixar que seja ela a decidir; traduz-se, sim, na tentativa de compreender as intenções das crianças e ter expectativas nas capacidades das crianças para gerir os aspetos da sua vida com o devido apoio dos adultos (Pramling, Samuelsson, & Sheridan, 2003, citado em Sandberg & Eriksson, 2010), percecionando-as como sujeitos independentes, competentes e com opiniões e perspetivas que devem ser ponderadas aquando do processo de decisão (Gal & Duramy, 2015; Hart, 1992; Oliveira-Formosinho & Lino, 2009). Assim, o papel dos adultos envolve observar e negociar com as crianças as decisões que as envolvem, ensinando às crianças os processos democráticos envolvidos nas tomadas de decisão e os seus direitos (Sheridan & Samuelsson, 2001), através da experiência de momentos de participação que permitam às crianças aprender e ter oportunidade de se sentirem responsáveis e de desenvolver estratégias de decisão eficazes (Gal & Duramy, 2015; Hart, 1992, 2007).

Este interesse no modo como as crianças podem participar e influenciar os seus contextos levou a desenvolver modelos que tentam explicar em que níveis as crianças estão envolvidas. Hart (1992) propõe um modelo em forma de escada com oito níveis para avaliar o grau de participação das crianças. Os primeiros níveis caracterizam-se pela não-participação das crianças, através de manipulação, decoração ou *tokenism*. Ao nível da manipulação, verifica-se que a criança participa, no entanto, não teve acesso a informação suficiente para formar a sua opinião acerca do tema; ou as crianças foram consultadas sobre o tema, no entanto, não lhes foi fornecido qualquer *feedback* do modo como as suas opiniões foram utilizadas. A decoração caracteriza-se pela falta de conhecimento acerca do projeto, não estando envolvidos na sua organização, distingue-se da manipulação por não existir uma tentativa por parte do adulto de afirmar que o projeto é inspirado pelas crianças. O terceiro nível do modelo, *tokenism*, refere-se aos momentos em que é dada voz à criança, apesar destas não possuíram muitas oportunidades para escolher o tema ou formular uma opinião (Hart, 1992). Apesar de estes níveis não envolverem a criança nas decisões, o *tokenism* pode apresentar efeitos positivos, na medida em que as crianças podem motivar-se para reivindicar

o reconhecimento ou podem apresentar outras motivações, como enriquecer o currículo (Lundy, 2018), deste modo, apesar de não se qualificar como participação este nível, poderá apresentar-se como um primeiro passo nesse sentido.

Os seguintes níveis do modelo de Hart (1992) apresentam um crescente nível de participação, em que a criança começa a ser informada acerca das intenções do projeto e opta por se envolver, progredindo para uma partilha de decisões e, posteriormente, para serem as próprias crianças a iniciar e decidir acerca do projeto, sem a interferência do adulto. No entanto, a este nível não existem muitos exemplos devido ao facto de os adultos sentirem necessidade de orientar as crianças, sobretudo as mais novas (Hart, 1992). A criança pode, ainda, iniciar e partilhar o processo de decisão com adultos, sendo este o nível mais elevado do modelo. Este modelo apresentou-se muito importante por possibilitar compreender os diferentes níveis de não-participação e assim consciencializar os profissionais acerca das suas práticas. No entanto, a metáfora da escada pode ser interpretada erradamente, considerando que se deve operar sempre nos níveis mais elevados, quando apenas se deve possibilitar tal (Hart, 2007).

Inspirado no modelo de Hart (1992) surge um novo modelo que apoia os profissionais a refletir nas suas práticas. Shier (2001) apresenta um modelo que se divide em cinco níveis de participação. No primeiro nível a criança é ouvida; no segundo é dado apoio à criança para que esta possa expressar as suas opiniões; de seguida as opiniões não só são ouvidas, como também são consideradas na momento da decisão; e nos seguintes níveis as crianças estão envolvidas no processo de decisão, sendo a principal diferença entre os níveis o poder que lhes é atribuído (Shier, 2001). No modelo são ainda considerados três estádios para cada nível: num primeiro momento é criada *abertura* para que a criança possa operar nesse nível de participação; no segundo são dadas *oportunidades* para que as crianças operem nesse nível, havendo intenção; num terceiro momento, é *obrigação* funcionar a esse nível, não sendo uma escolha do profissional (Shier, 2001).

Mais tarde, numa tentativa de operacionalizar o artigo 12 da Convenção dos Direitos das Crianças, Lundy (2007) apresenta o seu modelo dividido em quatro dimensões (Espaço, Voz, Audiência e Influência), referindo que, no sentido de colocar em prática este artigo, é necessário considerar outros direitos como o direito à orientação do adulto (Artigo 5) e o direito a obter informação (Artigo 13). O Espaço consiste em dar oportunidade à criança para expressar a sua opinião, construindo um espaço que a encoraje a partilhar com os adultos (Lundy, 2007). Assim, os adultos devem apoiar a criança, construindo um espaço seguro onde ela possa expressar-se, e respeitando-a caso decida não participar. A dimensão

Voz traduz-se numa postura que facilite a expressão dessa opinião por parte da criança, sendo fornecida à criança informação pertinente e orientações para formar a sua opinião (Lundy, 2007). Consequentemente, o clima da sala deve ser caloroso e recetivo às opiniões das crianças, que devem ser ouvidas mesmo quando apresentam uma visão imatura, sentindo-se confortáveis para partilhar. A Audiência abrange a segunda parte do artigo 12, garantindo que a opinião da criança é ouvida e transmitida a alguém responsável para ouvir e que está envolvido no processo de decisão (Lundy, 2007). Deste modo, é necessário que os adultos estejam disponíveis e interessados em ouvir a criança, uma vez que esta se pode expressar de variadas formas. Por fim, a Influência refere-se a considerar a opinião da criança, durante o processo de decisão, e colocá-la em prática quando esta é apropriada ou explicar a razão da decisão tomada quando não é possível colocar em prática (Lundy, 2007). Ao nível desta dimensão torna-se necessário considerar a segunda parte do artigo 12, isto é, atribuir à opinião o devido peso consoante a idade e maturidade da criança.

### **2.3.1. Contextos participativos**

Correia e Aguiar (2017) realizaram um estudo onde se pretendia compreender a perceção das crianças acerca da participação e em que cerca de metade das crianças (51.16%) afirmam que a sua sala é mais parecida com uma sala onde ocorre participação, apontando como motivo o facto de poderem escolher o lugar onde querem brincar. As escolhas individuais, revelam ser o aspeto onde os adultos vêem a criança como competente e onde esforços para apoiar a participação das crianças são colocados, nomeadamente ao nível da escolha e da decisão do jogo (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014).

O brincar revela ser um momento onde as crianças podem expressar as suas intenções e experiências de forma livre (Bae, 2009) e no qual têm oportunidade de adquirir competências para argumentar (Sheridan & Samuelsson, 2001), estando ambas as crianças ao mesmo nível. Assim, apresenta-se como uma importante oportunidade para a aprendizagem de práticas democráticas através da prática repetitiva de momentos onde colocam este tipo de competências em ação (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014). Apesar do brincar ser um dos aspetos onde as crianças possuem maior possibilidade de participar, existem diferenças entre as oportunidades que ocorrem no espaço interior e exterior da sala. Sandseter e Seland (2016) verificaram que havia uma maior incidência de oportunidades para decidir as atividades no espaço exterior à sala, havendo uma maior incidência de atividades planeadas pelos adultos no espaço da sala de pré-escolar. Esta diferença de oportunidades poderá dever-se ao facto de, por serem atividades em que as

crianças têm de participar, as crianças perceberem-nas como uma restrição à sua oportunidade de escolher a atividade e, conseqüentemente, de influenciar (Sandseter & Seland, 2016).

No entanto, o direito à participação não se prende apenas com o brincar, mas com todos os assuntos que dizem respeito às crianças (UNICEF, n.d.). Assim, deveria envolver a participação ao nível do planeamento da vida diária no contexto pré-escolar (Bae, 2009), por exemplo, na organização e implementação de atividades para os pares (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014).

Esta oportunidade para as crianças influenciarem e expressarem as suas opiniões acerca do seu ambiente, para além de ser algo essencial para a aprendizagem, e um direito das crianças, é um critério importante para a qualidade no pré-escolar (Sheridan & Samuelsson, 2001) e para o bem-estar das crianças (Correia & Aguiar, 2017). Assim, verifica-se uma associação positiva entre a possibilidade que é dada à criança para participar e a qualidade do contexto (Correia & Aguiar, 2017; Sheridan & Samuelsson, 2001).

Deste modo, salas de elevada qualidade apresentam-se como salas onde as crianças podem influenciar o seu ambiente, escolhendo livremente as atividades (Sandseter & Seland, 2016), e onde sentem que os seus educadores as conhecem e sabem do que elas gostam, e negociam regras (Sheridan & Samuelsson, 2001), estabelecendo relações e interações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. Por sua vez, salas que apresentam baixa qualidade caracterizam-se pela existência de regras estritas, estabelecidas pelos adultos sem considerarem a opinião das crianças e onde eles decidem o que elas devem fazer (Sheridan & Samuelsson, 2001).

Assim, a participação das crianças nos seus contextos e nos assuntos que afetam as suas vidas pode ter efeitos positivos, quer a nível social (aumento da qualidade), quer a nível pessoal (aquisição de competências de participação e democráticas) (Lopes da Silva et al., 2016; Ministério da Educação, 1997b).

Num estudo realizado com o objetivo de compreender em que medida as crianças poderiam contribuir ativamente para melhorar a qualidade do seu ambiente físico, Botsoglou, Beazidou, Kougioumtzidou, e Vlachou (2017), após várias fases em que procuraram perceber como as crianças percecionavam o espaço e quais alterações consideravam importantes e a implementação dessas medidas, verificaram que as alterações propostas tiveram efeitos positivos ao nível da qualidade dos contextos, quando analisados com recurso à ECERS-R (Botsoglou et al., 2017).

Já a nível pessoal, uma participação com significado poderá apoiar a criança a aceitar diferentes perspetivas e a desenvolver as suas competências de reflexão crítica (Auriat, Miljeteig, & Chawla, 2001; Gal & Duramy, 2015; Hart, 1992); de comunicação (Sinclair, 2004); e habilidades para solucionar problemas e realizar tarefas em equipa (Auriat, Miljeteig, & Chawla, 2001). Por outro lado, ao ver reconhecidas as suas opiniões a criança torna-se mais confiante (Lundy, 2018; Sinclair, 2004) e, conseqüentemente, mantém a motivação para participar, apoiando assim o desenvolvimento de adultos responsáveis e participativos na sociedade (Hart, 1992). Ao ter em conta a perspetiva das crianças no processo de tomada de decisão é possível ainda tomar melhores decisões (Gal & Duramy, 2015) que estão de acordo com os seus interesses, uma vez que elas podem apresentar interesses diferentes dos adultos (Sinclair, 2004).

### **III. Método**

#### **3.1. Objetivos do Estudo**

O presente estudo encontra-se inserido num estudo mais abrangente onde se pretende caracterizar as oportunidades de participação que são oferecidas às crianças no contexto pré-escolar que frequentam. Com este objetivo, realizaram-se três estudos no contexto de um agrupamento de escolas do distrito do Porto analisando a participação segundo três pontos de vista. O primeiro estudo realizado pretende observar as práticas promotoras de participação, focando o ponto de vista do investigador; o segundo estudo, pretende compreender a perspetiva das crianças sobre as oportunidades de participação no jardim de infância que frequentam, através de duas metodologias; o terceiro estudo pretende compreender quais os valores que as educadoras defendem, relativos à participação.

Assim, este estudo pretende compreender a perceção que as crianças do ensino pré-escolar têm acerca das suas oportunidades para participar e influenciar o seu meio. Para a concretização deste objetivo optou-se por recorrer a dois procedimentos, possibilitando que as crianças expressassem o seu ponto de vista em dois momentos diferentes que se complementam, oferecendo uma visão mais completa da sua perceção acerca das oportunidades de participação.

#### **3.2. Participantes**

O estudo realizou-se num agrupamento de escolas do distrito do Porto que dá resposta a todos os níveis do ensino (pré-escolar ao 12ºano).

Para participar no estudo foram selecionadas três crianças de cada uma das 13 salas do ensino pré-escolar existentes no agrupamento. A seleção dos participantes foi realizada pela educadora da sala, tendo apenas sido pedido que escolhesse crianças, de preferência com 5 anos e que possuissem boas competências de comunicação. Assim, cada educadora selecionou as crianças da sua sala, sendo privilegiado o critério das competências de comunicação, resultando numa amostra constituída por:

- Visita guiada: 36 crianças, das quais 16 do sexo feminino e 20 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Para a realização da visita

guiada era necessária a presença de, pelo menos, duas das crianças escolhidas para participar;

- Entrevista de grupo: 31 crianças, das quais 13 do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Todas as crianças que participaram na entrevista participaram na visita guiada à escola.

### **3.3. Procedimentos**

O recurso a múltiplos métodos que a “Abordagem Mosaico” preconiza ajuda a recolher informação sobre os aspetos mais importantes da vida das crianças e a expressar estes aspetos, permitindo que os adultos os compreendam (Clark & Statham, 2005). Desta forma, todas as crianças, independentemente das suas capacidades e interesses, conseguem exprimir a sua perceção acerca do ambiente.

Com este objetivo, a “Abordagem Mosaico” utiliza um conjunto de métodos de recolha de dados tais como métodos de observação da criança, descrevendo episódios do jogo; entrevista a crianças, abordando temas como as pessoas importantes, atividades de que gosta, transições e espaços; ou visitas guiadas, promovendo uma escuta ativa por parte do investigador (Clark & Statham, 2005). Segundo Clark e Statham (2005), o nome “mosaico” pretende representar a tarefa de juntar a informação recolhida através das diversas fontes numa imagem da perceção da criança.

Assim, para o presente estudo optou-se por utilizar dois métodos desta abordagem, nomeadamente a visita guiada aos espaços frequentados pelas crianças e uma entrevista em pequeno grupo (duas a três crianças).

A visita guiada, considerada como um método participativo (Baird, 2013) foi pensada como um momento onde as crianças pudessem apresentar ao investigador a sua visão sobre os vários espaços que frequentam, localizados quer no interior, quer no exterior (Botsoglou et al., 2017). Assim, teve como tema central as atividades realizadas pelas crianças, focando os aspetos que as mesmas mais apreciam, a natureza da escolha e a frequência dos espaços (Baird, 2013).

Posteriormente, as crianças foram convidadas a participar numa entrevista relativa aos espaços da sala de aula, pretendendo-se compreender como gostavam que fosse uma sala do pré-escolar e, de seguida, contrapor com a sala que frequentavam. Para apoiar as crianças no momento da entrevista foram selecionadas algumas fotografias com materiais que existem

nas salas de pré-escolar do agrupamento em que numa das fotografias o investigador salientava o papel ativo da criança (que apoia no planeamento e construção) e na outra salientava a não participação da criança (decisões tomadas pelos adultos). A seleção de três crianças teve como objetivo permitir que as crianças tivessem a oportunidade de se apoiar mutuamente durante a entrevista, expandindo as ideias e completando a informação com outros pontos de vista.

### **3.4. Procedimento de recolha de dados**

Foi entregue um consentimento informado (Anexo 1) onde se informava os pais acerca do objetivo do estudo bem como do método que seria utilizado e da gravação áudio, tendo sido pedida a sua autorização para o educando participar. Informou-se ainda o carácter voluntário e que o educando teria a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento. Por fim, foram referidos aspetos como a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Este consentimento foi adaptado para a realização da pilotagem do guião da entrevista.

De seguida, foi realizada uma pilotagem do guião da entrevista com o intuito de compreender a adequação das questões ao objetivo do estudo. A pilotagem do guião envolveu a sua aplicação a três crianças com cinco anos de outro jardim de infância, tendo-se verificado a necessidade de eliminar um par de fotografias, dado que se revelaram pouco informativas acerca do tipo e nível de participação das crianças.

Os dados foram recolhidos entre fevereiro e março do ano letivo de 2018/2019, sendo necessário terminar as visitas guiadas em todas as salas do pré-escolar da escola antes de se iniciar o segundo momento do estudo.

Durante a visita guiada, o grupo de crianças escolhido apresentava os espaços ao investigador, indicando quais as atividades que realizavam, quem escolhia as atividades e com quem realizavam as atividades nos vários espaços. De modo a evitar que os participantes se distraíssem, a apresentação do espaço da sala do pré-escolar ocorreu durante o intervalo e a apresentação dos espaços exteriores à sala ocorreu após o regresso, das restantes crianças, do intervalo. O tempo médio necessário para a apresentação dos espaços da sala pré-escolar e exteriores foi de 43 minutos, sendo que a duração mínima foi de 34 minutos e a máxima de 57 minutos.



Após realizadas as alterações que a pilotagem revelou serem necessárias, procedeu-se à realização das entrevistas do estudo (Anexo 2). Nestas participaram as crianças que realizaram a visita guiada, tendo de estar presentes, no mínimo, duas das três crianças, ocorrendo num espaço exterior à sala com o objetivo de não haver interrupções durante a entrevista.

No início, era questionado à criança a possibilidade de gravar o seu discurso, e informado que, no final, caso desejassem, poderiam ouvir a gravação. Era também explicado às crianças que lhes seriam apresentados pares de fotografias e que teriam de escolher a fotografia que preferiam, e que a meio seria feita uma pausa. Uma vez escolhida a fotografia, era questionado o motivo da escolha e alguns aspetos relacionados com a construção, planeamento e utilização do material apresentado na fotografia. A apresentação das fotografias seguiu sempre a mesma ordem em todas as entrevistas realizadas (Anexo 3).

Tal como referido no consentimento, era possível às crianças interromperem a sua participação, pelo que se teve em atenção quer o comportamento verbal, quer o não-verbal das crianças, e houve uma resposta aos mesmos durante a entrevista. Assim, foram realizadas pausas quando se percebia cansaço por parte das crianças e permitida a saída, numa das entrevistas, a uma criança antes do final da entrevista por não se estar a sentir bem. O tempo médio necessário para a realização da entrevista foi de 43 minutos, sendo que a duração mínima foi de 30 minutos e a máxima de 60 minutos.

### **3.5. Procedimentos de análise de dados**

A análise de dados ocorreu em duas fases, na primeira o foco foi a preparação da informação recolhida e na segunda a análise dos dados.

A primeira fase envolveu a realização de um resumo de cada uma das 13 visitas realizadas, havendo uma transcrição de alguns excertos que exemplificassem a descrição, e a transcrição das 13 entrevistas, existindo o cuidado de eliminar os dados que colocassem em risco o anonimato das crianças. De seguida, estes dados foram lidos com o objetivo de se identificar alguns temas comuns nas várias fontes (13 visitas guiadas e 13 entrevistas). Numa fase seguinte, através destes temas recorrentes, emergiram cinco categorias, que foram desenvolvidas em subcategorias. De seguida foi efetuada a definição operacional dessa categorias e subcategorias.

Na segunda fase procedeu-se à introdução dos resumos das visitas guiadas e das transcrições das entrevistas (fontes) no NVivo 12 (QSR International, 2018) e à criação das categorias correspondentes aos temas que emergiram da primeira leitura (nós temáticos). O procedimento de análise de dados consistiu em codificar os resumos das visitas guiadas e das transcrições das entrevistas de acordo com as diferentes subcategorias, agrupando-as em categorias. Ao longo deste processo de análise, as categorias foram ajustadas, tendo em conta as semelhanças nos discursos e as discrepâncias consideradas importantes para o estudo, obtendo-se o sistema de categorias apresentado na Figura 1. É de realçar que alguns excertos dizem respeito a mais do que uma categoria, dado que ilustravam vários aspetos, por exemplo, a diversidade de materiais e a acessibilidade.

Finalmente, após terminar a codificação dos dados na diferentes categorias e subcategorias, foi contabilizado a número de referências por categoria e subcategoria.

## IV. Apresentação e discussão de resultados

Os resultados obtidos, após analisados e agrupados em categorias e subcategorias, dizem respeito às características das atividades realizadas, à organização do espaço, à natureza das interações, às rotinas estabelecidas e à gestão do comportamento, apresentadas na Figura 1.

### 4.1. Atividades

#### 4.1.1. Escolhas individuais

Esta subcategoria diz respeito aos aspetos relativos à possibilidade de escolha da criança em relação à atividade a desenvolver, ao local onde se realizará e ao material a ser utilizado (Anexo 4).

Os discursos das crianças evidenciam que existem momentos em que a escolha: 1) é realizada pela criança (24 referências), que opta pela frequência (ou não) e pela atividade a realizar; 2) condicionada pelo adulto (3 referências), que fornece opções relativamente ao local e aos materiais disponíveis; 3) é feita pela criança, mas tem de informar a criança responsável ou o adulto (11 referências); 4) é realizada pelo adulto, que decide qual a atividade que a criança irá realizar ou o local onde se deve sentar para almoçar (24 referências).

Escolha da criança: “*Se formos para o desenho, é o desenho que nós quisermos, se for para a pintura é o desenho que nós quisermos, se formos para a colagem é a colagem que nós quisermos.*” (Sala 12)

Escolha condicionada pelo adulto: “*nós podemos fazer um desenho [no quadro], apagar, desenhar*” (...) “*nós só fazemos letras porque a professora M. só nos deixa fazer letras*” (...) “*e se a professora disser o que nós quisermos podemos fazer o que nós quisermos*” (Sala 10)

Criança escolhe, mas informa: “*quando a professora chama nós temos de dizer para onde é que queremos ir*” (...) “*vou procurar um sítio que tenha lugar*” (Sala 7)

Escolha do adulto: “*aqui é para os grandes*” (...) “*aqui são as nossas*” (...) “*não, aqui há lugares marcados*” (Sala 4)

As escolhas relativamente aos cantinhos e às atividades são, maioritariamente, realizadas pelas crianças, apresentando-se como um dos aspetos onde as crianças possuem maior oportunidade para influenciar, à semelhança de outros estudos realizados (Correia & Aguiar, 2017; Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014).

Segundo Lundy (2007), as crianças demonstram participação ao nível da Influência, uma vez que as opiniões das crianças são tidas em consideração no momento de decisão, tal como noutros estudos, as crianças têm oportunidade de decidir aspetos relativos ao local para onde querem ir, o que querem fazer e com quem querem fazer (Correia & Aguiar, 2017; Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014; Sandseter & Seland, 2016; Sheridan & Samuelsson, 2001). Considerando o modelo de Hart (1992), verificam-se diferenças ao nível da participação, dado que as escolhas tanto são iniciadas pelas crianças como pelos adultos, apesar de a decisão ser partilhada. Nos momentos em que a criança deve informar o adulto, por vezes, verifica-se apenas Audiência (Lundy, 2007) uma vez que a opinião da criança é transmitida ao adulto que permite a ida para o local escolhido.

Realça-se apenas alguns momentos em que a criança realiza a atividade por escolha da educadora, situando-se a sua participação ao nível da Voz, isto é, as crianças são informadas pela educadora acerca da realização das mesmas (Lundy, 2007). Estes momentos, pelo discurso das crianças, parecem referir-se aos momentos de atividades estruturadas de grande grupo. Sandseter e Seland (2016) atribuíram a diferença que existe ao nível das oportunidades de participação no espaço da sala e no espaço exterior ao facto de, no interior, existirem atividades em que as crianças devem participar.

#### **4.1.2. Regras**

As atividades desenvolvidas apresentam uma organização baseada em regras quanto ao acesso ao espaço; e quanto ao material, nomeadamente, à organização, manutenção e utilização dos materiais (Anexo 4).

As crianças destacam regras quanto ao acesso aos diferentes espaços da sala (14 referências), nomeadamente, quanto à entrada e saída de crianças, assim como a identificação dos espaços com acesso condicionado a um número limite de crianças. Para além disso, incluem-se regras relativas à utilização do material (18 referências), isto é, regras quanto ao manuseamento dos materiais, que têm como fim a preservação do material e se formalizam pela inibição de circulação do material entre os espaços e arrumação e utilização do material. É ainda apresentada uma regra inventada por uma das crianças, relativamente à forma como a atividade deve ser realizada.

Acesso: “*eu tento aqui ver, só que depois já está tudo cheio*” (...) “*só pode vir aqui 4*” (Sala 12)

Material: “*há uma regra (...) temos de estar sempre à beira da caixa a brincar*” (...) “*neste jogo já tivemos muitos problemas. Porque há meninos que estavam aqui a pôr os ursinhos todos no chão, a desarrumar*” (Sala 5)

O momento da decisão da atividade está dependente dos limites e das regras da sala (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014) existindo, por exemplo, a necessidade de verificar se ainda há espaço para mais uma criança no cantinho escolhido antes de o frequentar.

De acordo com o modelo de Lundy (2007), as regras traduzem uma participação ao nível da Voz, isto é, as regras foram explicadas às crianças, sendo-lhes transmitidas as informações necessárias para as cumprir, bem como a explicação da sua razão. Ou seja, é uma participação sinalizada, mas informada, sendo que a criança compreendeu e apropriou-se das regras, sabendo quem as decidiu e o motivo (Hart, 1992).

#### **4.1.3. Acessibilidade**

Esta subcategoria inclui referências ao acesso livre aos espaços da sala e ao acesso condicionado, apresentando os critérios que orientam a frequência com que as crianças utilizam os espaços (Anexo 4).

Através do discurso das crianças verifica-se que o acesso aos espaços é realizado de forma livre (16 referências), de acordo com as suas preferências, existindo espaços que nunca são frequentados por algumas crianças e outros que são regularmente frequentados. Verifica-se que, por vezes, este acesso pode ser condicionado (14 referências) pela educadora que “fecha” o cantinho ou não autoriza a sua utilização, e também por dinâmicas da escola (como a gestão do espaço pelos diferentes anos de escolaridade).

Acesso livre: “[*venho para a garagem*] às vezes, eu às vezes. Quando está cheio do computador. Quando está cheio do quadro.” (Sala 9)

Acesso condicionado: “*não ir para o campo de futebol sem a professora dizer*” (...) “*nunca fomos, só pode ir o primeiro ano, o segundo ano, o terceiro ano e o quarto ano.*” (Sala 3)

A acessibilidade ao espaço constitui um importante fator para o nível da participação da criança, isto é, a quantidade de espaço e material disponível aumenta ou diminui as oportunidades de participação (Sandberg & Eriksson, 2010).

O acesso aos cantinhos por parte das crianças representa, na sua maioria, participação ao nível da Influência (Lundy, 2007). Isto é, a criança escolhe se frequenta ou não o espaço sem que o adulto interfira nesta decisão, sendo esta participação iniciada e dirigida pela criança (Hart, 1992). No entanto, no seu discurso, as crianças mencionam momentos em que a sua participação é sinalizada, mas informada (Hart, 1992), no sentido em que o adulto impossibilita o acesso ao espaço, explicando o motivo. Assim, considera-se, segundo Lundy (2007), uma participação ao nível da Voz.

#### **4.1.4. Autonomia dada às crianças**

Relativamente à autonomia, as crianças referem a realização das atividades de forma autónoma e aspetos da organização da sala que favorecem a sua autonomia (Anexo 4).

As crianças demonstram realizar várias atividades autonomamente (12 referências), descrevendo os vários passos necessários. Nota-se também, uma valorização desta autonomia através da organização dos materiais (3 referências) com o objetivo de possibilitar o acesso autónomo das crianças mais pequenas, organizando-os por critérios, como tamanho e peso.

Realização autónoma: *“nós tiramos daqui uma folha, depois pomos na mesa a folha, depois vamos buscar uma caixa de lápis, depois pomos na mesa e escrevemos o nosso nome e data e depois podemos fazer o desenho” (Sala 10)*

Organização para a autonomia: *“porque senão quando os mais pequeninos tentam levantar os mais pesados e depois não conseguem, têm de pedir ajuda” (Sala 2)*

As crianças mencionam várias atividades que são capazes de realizar sozinhas, sem a interferência do adulto, revelando uma participação iniciada e dirigida pela criança (Hart, 1992), demonstrando a sua Influência no espaço ao nível da escolha e realização da atividade, possível devido à informação que o adulto forneceu à criança. Esta autonomia poderá ser o resultado da participação das crianças (Auriat, Miljeteig, & Chawla, 2001), que nestes casos são vistas como atores competentes (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014) capazes de escolher, iniciar e finalizar a atividade sem a interferência do adulto. Por outro lado, existem momentos em que é o adulto quem apresenta um papel principal, através da organização do espaço que possibilita esta realização autónoma, centrando-se na dimensão Voz do modelo de Lundy (2007).

#### **4.1.5. Relação Escola-Família**

Esta subcategoria centra-se nas dinâmicas que ocorrem entre a escola e a família, e vice-versa, e na influência que o contexto familiar exerce na escola (Anexo 4).

Os extratos evidenciam a possibilidade de circulação de material entre a escola e o seio familiar e vice-versa (10 referências), por exemplo, a criança pode levar livros, fazer trabalhos em casa e trazer brinquedos de casa para a escola. Envolve também o apoio que os pais dão à escola (2 referências) na construção de alguns materiais, como as fotografias que auxiliam na identificação das crianças que utilizam os espaços, ou da horta. Bem como a influência que os pais exercem em algumas dinâmicas (1 referências), por exemplo, o encerramento de um cantinho.

Material: *“Sim, mas eu levei uma história e era para fazer uma coisa e eu ia fazer colagem. Não queria desenhar.” (Sala 1)*

Apoio: *“um dia a mãe do G. tirou-nos fotografias e temos a fotografia daqui, a fotografia de brincar e a fotografia para marcar a presença” (Sala 7)*

Influência: *“[o cantinho da pintura está fechado] para não sujarmos todos os dias que assim os pais ralham.” (Sala 4)*

Uma vez que estas se centram no papel que a família tem no ambiente escolar, a participação da criança ocorre, maioritariamente, ao nível da Voz dado que as atividades lhes são explicadas de modo a que consigam realizá-las (Lundy, 2007). No entanto, salientam-se momentos em que a criança tem um papel mais ativo, transmitindo a sua opinião à educadora que a tem em consideração e lhe permite, por exemplo, realizar a atividade com recurso à colagem uma vez que não quer desenhar (Audiência). Esta interação pode ser vista como resultado de uma visão mais ampla da participação, promovendo uma boa relação entre os elementos da escola e os restantes adultos significativas das crianças (Sandberg & Eriksson, 2010).

#### **4.1.6. Exposição dos trabalhos**

Nesta categoria os participantes elegeram aspetos relativos à exposição dos materiais, nomeadamente, a escolha dos trabalhos e do local de afixação, bem como a construção dos materiais (Anexo 4).

O local (4 referências) e conteúdo (1 referência) dos trabalhos afixados é, de acordo com o relato das crianças, sempre dependente da escolha de um adulto. Apesar disso, as crianças são capazes de explicar as opções tomadas pela educadora, nomeadamente quanto

ao local e trabalhos escolhidos para exposição. As crianças evidenciam ainda que alguns dos trabalhos expostos são resultado do trabalho conjunto entre crianças e adultos (3 referências).

Escolha do lugar: *“depois a professora [desenhos sobre os livros] põe aqui, os maiores põe lá em cima e alguns aqui atrás” (Sala 2)*

Escolha do material: *“Quando nós pomos na capinha, depois algumas... a professora M. retira e põe na parede.” (Sala 10)*

Construção do material: *“Nós fazemos isto [desenhos] tudo, é a professora que manda para fazer.” (Sala 13)*

Neste aspeto, pode-se considerar que a criança não participa, uma vez que o seu trabalho apenas é apresentado, não tendo a criança qualquer opinião acerca do assunto. Deste modo, pode-se considerar a categoria “Decoração” do modelo de Hart (1992), uma vez que o motivo da realização dos trabalhos não está associado ao objetivo da exposição. No entanto, esta poderá aumentar a motivação das crianças para participar, uma vez que esta vê o seu trabalho reconhecido e valorizado pelo adulto. Assim, favorece a sua autoestima e o sentimento de pertença, características de uma criança participativa, segundo os educadores (Sandberg & Eriksson, 2010).

## **4.2. Organização dos espaços**

### **4.2.1. Material**

Nesta subcategoria apresentam-se excertos referentes à diversidade de materiais, bem como aos materiais de apoio à escolha do espaço e realização autónoma das atividades (Anexo 5).

Relativamente aos materiais, o discurso das crianças evidencia a diversidade que existe (27 referências) e a existência de materiais que auxiliam a sua autonomia (18 referências) nas dinâmicas da sala (identificação das atividades do dia e marcação de presenças, por exemplo) e na realização e escolha das atividades (por exemplo, organização dos materiais, quantidade de crianças permitida no cantinho).

Diversidade: *“aqui tem puzzles, aqui tem construções” (...) “aqui tem um jogo de matemática, aqui tem um jogo de descobrir o puzzle” (...) “isto é um jogo de dominó, mas diferente” (...) “e tem aqui o jogo da roda” (Sala 3)*



Apoio à autonomia: *“usámos um papel, depois temos aqui para escrever o nome” (...) “os dos pequenos eles não sabem, têm uma coisa [papel com cada nome escrito] para escrever ali” (Sala 5)*

A diversidade de materiais disponíveis identificada pelas crianças é indicativa de participação ao nível da dimensão Voz, isto é, o adulto demonstra interesse na possibilidade de a criança participar facultando vários materiais para que tal possa ocorrer (Lundy, 2007). Esta diversidade influencia indiretamente a participação da criança, uma vez que influencia como a criança interage com o ambiente (Sandberg & Eriksson, 2010), ou seja, quanto mais material estiver disponível para a criança maiores são as oportunidades de escolha da criança.

Ao mesmo tempo, este interesse na participação da criança é demonstrado através da exposição de materiais que fornecem informação acerca do acesso aos materiais e atividades (Sandberg & Eriksson, 2010), por exemplo, através da identificação dos materiais com fotografia e nome, e da apresentação do programa através da associação, na tabela de presenças, de cada dia a uma atividade, as crianças conseguem realizar de forma autónoma as tarefas do seu dia-a-dia.

#### **4.2.2. Responsabilidade**

Através do discurso das crianças foi possível compreender o papel que estas e os adultos desempenham quanto à arrumação do material, às dinâmicas na sala de aula e ao apoio prestado às crianças (Anexo 5).

Assim, nota-se que são atribuídos às crianças alguns papéis de responsabilidade (9 referências), por exemplo, na arrumação dos materiais e em algumas dinâmicas da sala (por exemplo, marcar presença/faltas, guardar os desenhos). É também de realçar a partilha de responsabilidade entre os adultos e as crianças (4 referências) em alguns momentos, como na seleção da criança responsável e na construção de alguns materiais e arrumação.

Por sua vez, os adultos são responsáveis (8 referências) pelo estabelecimento de regras, pelo transporte de materiais para algumas atividades de grupo e pela arrumação dos desenhos das crianças.

Papel da criança: *“o responsável arruma sempre as coisas todas” (Sala 7)*

Papel partilhado: *“primeiro a professora escolhe um responsável, depois o responsável que a professora escolheu escolhe outro responsável.” (Sala 4)*

Papel do adulto: *“a professora não deixa [trocar de cantinho]” (Sala 12)*

É possível observar a participação da criança ao nível da dimensão Voz, uma vez que, mesmo quando é a criança a realizar a tarefa, houve um trabalho da parte do adulto em explicar a tarefa (Lundy, 2007). Ou seja, a participação é sinalizada, mas informada, uma vez que o processo de decisão não é influenciado pela criança, esta apenas é informada acerca de como realizar a tarefa (Hart, 1992). Nota-se, deste modo, um esforço para envolver as crianças, fornecendo-lhes informações para participar ativamente (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014), atribuindo algumas responsabilidades.

#### **4.2.3. Reconhecimento do espaço**

O reconhecimento do espaço envolve o conhecimento que a criança apresenta acerca dos materiais disponíveis e do local onde se encontram, bem como da função de alguns locais da sala (Anexo 5).

As crianças mostram: 1) conhecer bem o espaço (7 referências), apresentando as alterações ocorridas nomeadamente os materiais novos da sala, que se estragaram ou não pertencem a determinado espaço; 2) compreender a função (12 referências) dos espaços, explicando as atividades e pessoas destinados aos mesmos.

Conhecimento do espaço: “Mas as nossas capas são diferentes. (...) Tem elásticos assim. (...) Sim, estas continuam-se a abrir e a fechar. As nossas pomos o elástico e elas nunca mais se abrem.” (Sala 2)

Conhecimento da função: “Porque ah... Se nós chegarmos e não marcarmos a presença... (...) Não sabemos quantos meninos é que estão e não sabemos os que faltam.” (Sala 3)

Sandberg e Eriksson (2010) mostram como este conhecimento é considerado importante, pelos adultos, para que a criança consiga participar nas atividades do quotidiano, ou seja, a criança deve dominar o espaço e conhecer as funções do espaço para poder realizar uma escolha. Como se verifica, as crianças revelam conhecer o ambiente que as rodeia e os materiais que se encontram disponíveis. Assim, esta dimensão indica uma participação ao nível da Voz (Lundy, 2007). As crianças estão informadas acerca da disposição dos materiais e da sua função, o que lhes permite fazer uma escolha da atividade ponderada.

### 4.3. Interação

#### 4.3.1. Adulto-Criança

Os resultados apresentados quanto à interação adulto-criança compreendem a responsividade do adulto às necessidades da criança e a sua diretividade (Anexo 6).

No que diz respeito à responsividade (6 referências), as crianças destacam momentos em que a educadora os auxilia (ou não) na tarefa de acordo com as suas necessidades, em que lhes é dada oportunidade de escolha. Verificam-se também alguns momentos em que a criança demonstra afeto positivo pela educadora (6 referências).

Por outro lado, referem também momentos em que existe uma comunicação não responsiva, isto é, momentos em que as crianças referem que não existe resposta às suas necessidades, por exemplo, em que o adulto não permite que a criança realize determinada atividade ou permanece muito tempo numa atividade; ou em que existe ou se espera comunicação negativa por parte do adulto (7 referências).

Quanto à diretividade (16 referências), as crianças referem momentos em que o adulto decide a atividade ou o seu lugar (na cantina, por exemplo). Destaca-se que algumas crianças preferem que as decisões sejam feitas pelos adultos.

Responsividade: *“às vezes elas deixam-nos ficar no sítio onde nós queremos”*  
(Sala 5)

Resposta afetiva da criança: *“[gostava que fosse a professora a escolher] Porque eu gosto da professora.”* (Sala 5)

Comunicação não responsiva: *“não quero dizer porque assim a professora zanga-se comigo”* (Sala 7)

Diretividade: *“eu também gosto de fazer trabalhos que a professora diz para nós fazermos, para cortar coisas que a professora diz e para fazer coisas que a professora diz”* (Sala 3)

Estas interações revestem-se, na sua maioria, por um clima amistoso em que o adulto escuta as opiniões das crianças e lhes oferece oportunidades para se expressar e escolher. Estas interações estabelecidas acontecem no sentido de reconhecer as competências das crianças e, por isso, são responsivas aos interesses das crianças (Bae, 2009), aumentando a probabilidade da criança partilhar o seu ponto de vista. Assim, notam-se alguns momentos em que o adulto tem em consideração a opinião da criança e apoia-a, ou não, de acordo com as necessidades da criança, demonstrando participação ao nível da Audiência (Lundy, 2007).

Deste modo, nota-se que a criança é consultada e informada acerca dos resultados da sua participação (Hart, 1992). Por outro lado, há momentos em que o adulto decide a atividade a realizar ou o lugar onde a criança se deve sentar, situando-se a participação ao nível da Voz (Lundy, 2007).

São de salientar também algumas reações negativas dos adultos, por exemplo, berrar e ralar, que reduzem a vontade da criança participar, afirmando não querer partilhar a opinião pela possibilidade do adulto se “zangar”. Nestes casos não existe Espaço para que a criança possa participar, uma vez que o ambiente não é sentido como seguro pela criança (Lundy, 2007). Pelo contrário, são também referidos momentos em que a criança tem Espaço para expressar a sua opinião e desejo de realizar determinada atividade.

#### **4.3.2. Criança-Criança**

Nas interações entre crianças, salientam-se os excertos relativos a interações positivas e a interações negativas (Anexo 6).

As interações positivas (19 referências) traduzem-se na atenção à vontade dos pares, por exemplo, de ir para um cantinho, no apoio dado na realização de tarefas, na partilha de brinquedos e no conhecimento dos gostos dos outros. Por sua vez, as interações negativas (7 referências) demonstram-se na desvalorização do trabalho do outro e nos comportamentos agressivos (bater, insultar).

Interações positivas: *“para partilharmos todos e depois nós levamos para casa” (...)* *“ainda hoje trouxe o meu livro sobre dinossauros” (Sala 3)*

Interações negativas: *“O G. já me magoou na barriga e na perna e ele estava lá ao fundo e ficou assim amuado. Porque, quando o G. bateu fica assim amuado e não vem. (...) É de propósito porque ele viu e magoou. E, lá fora ele me viu e deu-me um soco na barriga.” (Sala 8)*

À semelhança das interações com os adultos, as interações com os pares pautam-se por um clima caloroso, onde as crianças conhecem os interesses dos outros e demonstram interesse em apoiar, quer na realização das tarefas, quer na arrumação dos materiais, demonstrando que a solidariedade é uma forma de participação (Bae, 2009), fundamental para uma participação em sociedade. Assim, a participação das crianças centra-se no nível da Influência, dado que estas são capazes de realizar as decisões relativas a estes comportamentos, não havendo a interferência dos adultos (Hart, 1992; Lundy, 2007).

Contudo, há referência a alguns comportamentos agressivos, nomeadamente, bater, chamar “ladra” e reclamar, que são resolvidos pelo adulto, demonstrando que a criança não tem possibilidade de dar a sua opinião e tentar encontrar uma solução alternativa com o colega, característicos de uma participação ao nível da Audiência e Influência.

#### **4.4. Rotina**

##### **4.4.1. Dinâmicas**

As dinâmicas estabelecidas na sala envolvem a seleção do responsável; a marcação de presenças, que inclui quem chama e como se faz a marcação; e a escrita da data (Anexo 7).

A escolha do responsável (5 referências) é realizada pelo adulto, no caso de ser apenas uma criança responsável, ou pelo adulto e a criança responsável, caso seja definida uma segunda criança responsável.

Relativamente às presenças (14 referências), a marcação das faltas é feita pelo responsável, ou pela educadora, dependendo da sala. A anotação das presenças, realizada pelas crianças, pode ser feita: 1) através da escrita do nome das crianças; 2) utilizando uma cruz; ou 3) utilizando uma forma geométrica, escolhida pela educadora. A construção da tabela de presenças foi realizada: 1) pela educadora com o apoio da auxiliar da sala; 2) pela educadora com a participação das crianças.

As crianças destacam duas situações de escrita da data (2 referências). Uma em que o adulto escreve no quadro para a turma e outra em que o responsável coloca o número correspondente ao dia num painel.

Responsável: *“primeiro [responsável] é o G., depois o K.” (...) “os pequeninos são, mas a M. pequenina é que não dá os bons dias” (...) “escolho um menino para ir levar os cestos” (Sala 7)*

Presenças: *“O chefe vai marcar o seu e os outros marcam o seu. (...) Assinando. Tens a caneta. (...) E depois quem não vem faz o chefe as faltas.” (Sala 5)*

Data: *“como o G. é o responsável ele vem aqui e põe o número” (Sala 1)*

O discurso das crianças indica uma participação ao nível da Voz, em quase todos os aspetos abordados (Lundy, 2007). Assim, o adulto explica às crianças como se realiza a escolha do responsável, nomeadamente, pela ordem da tabela. Não foi possível, contudo,

verificar se a criança expressou a sua opinião acerca do método de escolha, isto é, se ocorreu participação ao nível da Audiência e/ou Influência (Lundy, 2007).

No entanto, numa das referências é possível observar Influência, na medida em que a criança pode escolher outro responsável para o apoiar nas suas funções. O mesmo acontece relativamente ao preenchimento da tabela de presenças, isto é, o adulto explicou às crianças como deveria ser preenchida, contudo, numa das referências parece ser possível, às crianças que ainda não conseguem escrever o seu nome, escolher.

Assim, estas dinâmicas, segundo Hart (1992), podem-se considerar uma participação sinalizada, mas informada, uma vez que as crianças compreendem qual a intenção e apresentam um papel com significado na realização do papel de responsável e no preenchimento da tabela.

#### **4.4.2. Apropriação da rotina**

Esta subcategoria refere-se ao conhecimento das crianças acerca dos momentos que ocorrem no contexto pré-escolar, seja ao longo do dia, da semana ou do ano letivo (Anexo 7).

No seu discurso, as crianças demonstram ter-se apropriado da rotina, mostrando conhecer a sequência temporal dos eventos: 1) do seu dia-a-dia e as condições para que aconteçam (12 referências); 2) da sua semana, dias em que ocorrem determinadas atividades (2 referências); 3) no final do ano letivo (1 referência).

Diária: *"ensinámos a música dos bons dias, depois nós fazemos as presenças" (...) "falamos o que é que nós fizemos no fim de semana" (...) "no hoje, de amanhã" (Sala 8)*

Semanal: *"à segunda feira vamos estar aqui a fazer as coisas. Na terça vamos fazer espetáculos a ver livros. Na quarta vamos fazer música e dança. Na quinta vamos levar livros para casa. E esta é para fazermos ginástica [explica as imagens da tabela de presenças]" (Sala 12)*

Anual: *"no final do ano nós levamos a capa e os desenhos vêm connosco" (Sala 3)*

As crianças revelam conhecer bem as rotinas do seu dia-a-dia, identificando os vários momentos, no entanto, parece que este conhecimento foi adquirido através das informações que o adulto lhes apresentou acerca das atividades destinadas a cada dia da semana (que revelam o seu interesse em que a criança participe), considerando-se participação ao nível

da dimensão Voz (Lundy, 2007). Assim, esta subcategoria remete para tarefas sinalizadas, mas informadas (Hart, 1992).

## **4.5. Gestão do comportamento**

### **4.5.1. Regras de comportamento**

A gestão do comportamento ocorre através de regras que estabelecem como a criança se deve comportar relativamente aos seus pares e em contexto de sala (Anexo 8).

Deste modo, as crianças apresentam regras que se referem ao comportamento relativo aos pares, isto é, comportamentos considerados agressivos que não devem apresentar (4 referências). Apresentam também regras relativas ao comportamento a apresentar no contexto de sala, através da enumeração de comportamentos desadequados, como correr e fazer barulho (11 referências).

Relativo aos pares: “*Não empurrar, não bater, não ferrar. (...) Não bater. (...) Não ferrar. (...) Não empurrar. (...) Não beliscar.*” (Sala 1)

Relativo ao contexto: “*Eu não sei como [são as regras na nossa sala]. (...) Portar bem, brincar com os meninos... (...) Sentar para comer...*” (Sala 4)

As regras apresentam-se como um exemplo de participação ao nível da Voz (Lundy, 2007). Verifica-se que o adulto forneceu informações suficientes acerca das regras para que estas fossem internalizadas pelas crianças, sendo lembradas pela educadora, principalmente quando existem crianças novas na sala.

### **4.5.2. Punição**

Nos discursos das crianças são evidenciadas as estratégias utilizadas pelos adultos para gerir o comportamento e os motivos pelos quais são aplicadas (Anexo 8).

As crianças descrevem duas estratégias de punição utilizadas pelos adultos, nomeadamente: 1) *time-out*, apresentado como “cadeira do pensamento”, “carregamento do juízo”, ou a retirada da sala (5 referências); 2) redirecionar o comportamento, através do desenho ou de ficar sem realizar uma atividade (3 referências).

Mencionam ainda alguns dos motivos (3 referências) pelos quais ficam de castigo, referindo o facto de insultar ou, hipoteticamente, a falta de resposta a um estímulo (por exemplo, pergunta do adulto).

Time-out: “A professora põe de castigo. (...) No carregamento do juízo. (...) É assim que se chama. (...) Tem lá uma cadeira, tem um menino a pensar e tem lá uma bateria. Primeiro azul...” (Sala 8)

Redirecionar: “Porque se alguém se portou mal faz um desenho e se alguém porta-se bem não faz um desenho, brinca. (...) Não [é um castigo], desenho é numa folha, não é ali. E brincar também gosto.” (Sala 4)

Motivos: “Sim, mas atiram coisas da casinha ou outras coisas, vão ficar de castigo.” (Sala 2)

O discurso das crianças identifica algumas estratégias utilizadas como punição pelos adultos. Deste modo, os adultos definem quem e quando “vai para o castigo”, não sendo dada oportunidade à criança de dar a sua opinião, evidenciando a falta de Espaço para participar (Lundy, 2007). No entanto, é-lhes dada informação acerca dos motivos que levaram à decisão do adulto, sendo as crianças capazes de apresentar alguns exemplos. Deste modo, pode-se considerar a dimensão Voz do modelo de Lundy (2007), uma vez que a criança tem acesso a *feedback* que lhe permite compreender a decisão tomada.

Relativamente aos motivos referidos pelas crianças, salienta-se o motivo formulado de forma hipotética, isto é, a não resposta ao adulto. Este caracteriza uma participação que não dá resposta à dimensão Espaço, uma vez que é essencial compreender que as crianças nem sempre demonstram interesse em participar na atividade e isso deve ser respeitado (Lundy, 2007).

#### **4.5.3. Avaliação do comportamento**

Nesta subcategoria são apresentados os excertos relativos aos momentos de avaliação, destacando-se a utilização de associações para facilitar o processo de avaliação e auxiliar o responsável por esta tarefa (Anexo 8).

Os excertos evidenciam momentos de: 1) autoavaliação (1 referência); 2) de autoavaliação e heteroavaliação, em que o adulto avalia no decorrer do dia, e as crianças avaliam no final do dia (2 referências); 3) heteroavaliação realizada pelo adulto (2 referências).

No momento de avaliação do comportamento existe uma associação entre cores e comportamentos (3 referências), nomeadamente, a cor verde, amarela e vermelha que correspondem a bom, intermédio e mau comportamento. Os relatos das crianças mostram que às cores e comportamentos estão associadas consequências.



Autoavaliação: “*não, nós sabemos como nos portamos por isso pomos a foto onde nos portamos, por exemplo, eu porto-me mais ou menos e ponho aqui a foto.*” (Sala 4)

Autoavaliação e Heteroavaliação: “*às vezes somos nós, outras vezes são os adultos [a decidir]*” (...) “*quando os adultos dizem ‘podes voltar a pôr o teu no verde’*” (Sala 5)

Heteroavaliação pelo adulto: “*É a professora [que decide], ela fica a ver os meninos.*” (Sala 7)

Associações: “*Aqui no vermelho mete-se aqui um menino*” (...) “*que se porta mal*” (...) “*no amarelo é mais ou menos*” (...) “*no verde é feliz*” (Sala 1)

A avaliação do comportamento, segundo as crianças, ilustra a participação na dimensão Influência quando realizada pela criança (Lundy, 2007). Tal como no estudo de Oliveira-Formosinho e Lino (2009), é atribuída a responsabilidade pela avaliação do comportamento às crianças que, tendo conhecimento acerca do que é um bom ou mau comportamento, decidem a avaliação do seu comportamento. Importa ainda referir que, por vezes, a avaliação é realizada pelo adulto que decide sozinho, mostrando uma participação do tipo Decoração (Hart, 1992).

#### **4.6. Frequências por categorias e subcategorias**

No quadro 1, são apresentados os totais de referências encontradas nas 13 visitas guiadas (à sala e aos espaços exteriores) e nas 13 entrevistas para cada categoria e subcategoria. São apresentadas: 1) as frequências de referências, isto é, o total de excertos que ao longo da análise foram categorizados nas categorias; 2) o número de fontes, ou seja, o número de visitas guiadas e entrevistas onde foram encontrados excertos relativos a cada categoria; 3) o número de fontes, considerando apenas as visitas guiadas; e 4) o número de fontes, focando somente as entrevistas.

As categorias que apresentam 13 ou menos referências, isto é, que apenas foram referidos até 13 vezes em todas as vistas guiadas e entrevistas, encontram-se assinaladas a negrito.

Quadro 1: Frequência de referências e fontes por categoria de análise

	Referências	Fontes		
		Total	Visita guiada	Entrevista
Atividades	165	23	13	10
Escolhas individuais	62	22	13	9
Regras	32	15	9	6
Acessibilidade	30	18	9	9
Autonomia dada às crianças	15	8	4	4
Relação Escola-Família	18	10	7	3
Exposição dos trabalhos	8	7	6	1
Organização dos espaços	88	20	12	8
Material	47	18	11	7
Responsabilidade	21	9	9	0
Reconhecimento dos espaços	20	14	9	5
Interação	61	21	10	11
Adulto-Criança	35	16	10	6
Criança-Criança	26	15	6	9
Rotina	36	15	8	7
Dinâmicas	21	12	6	6
Apropriação da rotina	15	10	7	3
Gestão do comportamento	34	15	4	11
Regras de comportamento	15	10	1	9
Punição	11	8	2	6
Avaliação do comportamento	8	7	4	3

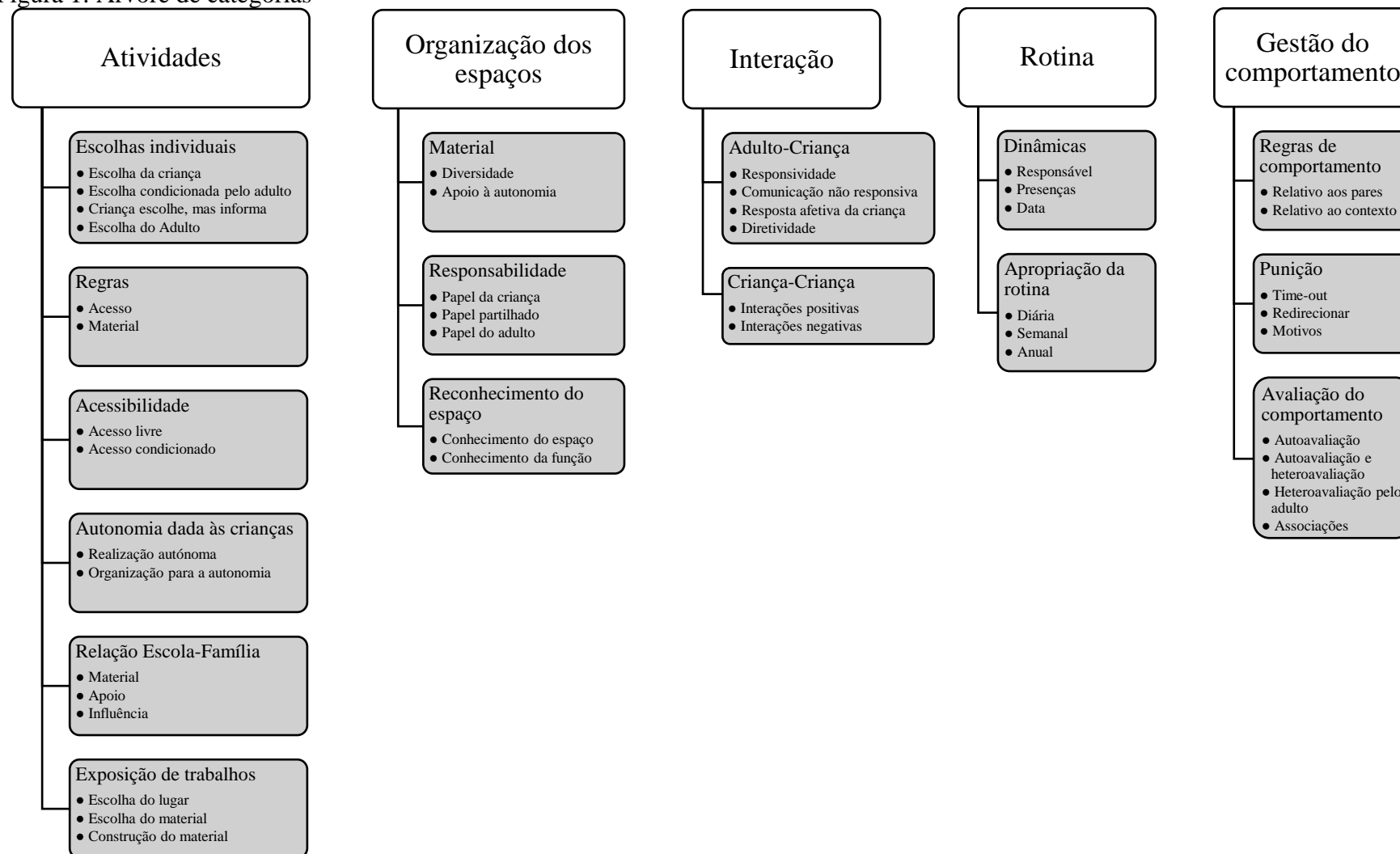
O quadro 1 evidencia que 81,25% das 16 categorias possuem 14 ou mais referências, enquanto 18,75% apresentam até 13 referências. Verifica-se ainda que as subcategorias onde ocorre um menor número de referências (13 ou menos referências) são também as que apresentam um menor número de fontes, isto é, são referidas pelas crianças em oito ou menos visitas guiadas e entrevistas. Salientam-se as subcategorias “Autonomia dada às crianças” e “Responsabilidade” que, apesar de serem referidas em menos de dez fontes, apresentam um número de referências superior a 13.

Analisando as categorias é possível constatar que as crianças fazem uma maior referência a aspetos relativos às “Atividades” (165 referências) e uma menor referência à “Gestão do comportamento” (34 referências). Sendo possível observar que apenas na categoria “Atividades” o número de fontes correspondeu à totalidade das fontes.

Através da análise das fontes foi ainda possível verificar que a “Visita Guiada” apresentou uma maior utilidade para a compreensão das salas de pré-escolar em 10 subcategorias (62,5%), nomeadamente “Escolhas individuais”, “Regras”, “Relação Escola-Família”, “Exposição dos trabalhos”, “Material”, “Responsabilidade”, “Reconhecimento dos Espaços”, “Adulto-Criança”, “Apropriação da rotina” e “Avaliação do comportamento”; enquanto a “Entrevista” revelou-se mais útil em 3 subcategorias (18,75%), “Criança-Criança”, “Regras de comportamento” e “Punição”; e nas restantes 3 subcategorias (18,75%), ou seja, “Acessibilidade”, “Autonomia dada às crianças”, e “Dinâmicas”, ambos os momentos apresentaram igual número de fontes.

A entrevista ajudou a clarificar alguns aspetos que na visita guiada não foram abordados como as “Regras de comportamento” relativas aos pares e os motivos para a “Punição”. Já a visita guiada permitiu compreender aspetos relacionados com a “Exposição de trabalhos”, nomeadamente a escolha do lugar onde afixar; da “Responsabilidade”; e das “Dinâmicas” e “Apropriação da Rotina”. Assim, verifica-se que a utilização de dois métodos permitiu adquirir uma visão mais completa das oportunidades percebidas pelas crianças.

Figura 1: Árvore de categorias



## V. Discussão geral

Na perspectiva das crianças e à luz da teoria de Lundy (2007), as salas apresentam-se como promotoras de participação, focando as várias dimensões do modelo. A análise dos resultados permitiu compreender que, na sua maioria, as práticas das educadoras se centram nas dimensões Voz e Influência. Deste modo, os resultados mostram que as crianças possuem oportunidades para influenciar o seu meio através das escolhas que realizam e, quando não lhes é dada essa possibilidade, é-lhes explicado a razão da decisão.

Contudo é de salientar que a análise realizada teve em conta a totalidade das salas, não evidenciando a heterogeneidade das mesmas em relação às oportunidades de participação, segundo a perceção das crianças. Apesar desta variabilidade expressa nos discursos das crianças, verifica-se que as salas apresentam as condições necessárias para que ocorra participação, isto é, as crianças revelam ter-se apropriado das rotinas do jardim de infância; bem como conhecer o espaço, que apresenta elementos que apoiam a autonomia da criança. No entanto, existem diferenças quando se considera as oportunidades de influência das crianças, por exemplo, a avaliação do comportamento em algumas salas é realizada pelo adulto e noutras são as crianças que fazem uma apreciação do seu comportamento.

Relativamente à categoria “Atividades” verifica-se que esta ilustra três dimensões da participação (Voz, Audiência, Influência), segundo o modelo de Lundy (2007). No seu discurso, as crianças evidenciam várias oportunidades para participar através da escolha das atividades que querem realizar. Assim, as “Escolhas individuais” revelam ser os momentos em que as crianças frequentemente podem exercer o seu direito à participação (Bae, 2009). Contudo, apesar de serem as crianças a realizar a escolha, esta é condicionada pelas “Regras” existentes (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014), nomeadamente quanto ao acesso ao espaço e aos materiais que podem utilizar. Neste sentido, as crianças revelam conhecer bem as regras, enumerando-as e explicando quais os motivos para as mesmas existirem. O mesmo acontece relativamente à “Acessibilidade” aos espaços, estando alguns disponíveis livremente para as crianças frequentar e outros inacessíveis, o que limita as oportunidades de participação das crianças (Sandberg & Eriksson, 2010). No que diz respeito à “Autonomia dada às crianças”, as crianças referem vários momentos em que têm possibilidade de participar sem a interferência do adulto, sendo vistos como atores competentes (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014) capazes de escolher, iniciar e finalizar a atividade sem a interferência do adulto. Ainda referem situações que demonstram a intenção dos adultos em

proporcionar oportunidades de participação através da organização do material de acordo com critérios que permitam o acesso de todas as crianças ao mesmo. A “Relação escola-família” revela-se importante, apesar de não envolver diretamente a criança, na medida em que promove uma visão mais ampla da participação das crianças (Sandberg & Eriksson, 2010), expandindo-a ao contexto familiar. Por fim, relativamente à “Exposição de trabalhos” importa referir o papel que esta exerce na promoção da participação através da valorização do trabalho da criança.

A categoria “Organização do espaço” é representativa da dimensão Voz, do modelo de Lundy (2007). Pelo relato das crianças, o adulto é o principal responsável pela escolha dos materiais existentes e pela sua organização, garantindo que as crianças compreendem o ambiente que as rodeia (Sandberg & Eriksson, 2010). Através dos “Materiais” disponíveis para a utilização das crianças nota-se que os adultos estão empenhados em garantir a participação das crianças, como se nota no discurso das crianças que evidenciam a diversidade de materiais disponíveis, aumentando as suas oportunidades de escolha. Por outro lado, o trabalho realizado para que as crianças conheçam estas regras, nomeadamente através do material de apoio (por exemplo, os números presentes nos cantinhos a relembrar a quantidade de crianças permitida), revela-se como promotor da participação (Sandberg & Eriksson, 2010), possibilitando uma escolha autónoma do cantinho, respeitando as regras estabelecidas. No que diz respeito à “Responsabilidade”, o discurso das crianças revela algumas oportunidades de participação através da atribuição de algumas responsabilidades às crianças (Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014). Através do “Reconhecimento do espaço” mostra o conhecimento que as crianças possuem acerca dos espaços e das funções que lhes são atribuídas (Sanberg & Eriksson, 2010), as crianças podem deslocar-se livremente pelo espaço e realizar as atividades sem a necessidade de o adulto interferir nas mesmas. Assim, esta categoria demonstra o trabalho dos educadores no sentido de possibilitar a participação das crianças.

A “Interação” é vista como uma competência necessária para ocorrer participação (Sandberg & Eriksson, 2010), uma vez que a criança precisa de comunicar com os adultos para que estes compreendam os seus interesses e preocupações (Correia & Aguiar, 2017). Assim, as interações positivas “Adulto-Criança” no seu contexto fomentam a participação da criança, criando um ambiente em que estas são ouvidas; por sua vez os momentos de comunicação negativa, diminuem a participação devido ao medo das consequências (por exemplo, que a educadora se zangue). Por outro lado, a interação “Criança-Criança” permite o desenvolvimento de competências como partilha e troca de cantinhos (Sheridan, &

Samuelsson, 2001) e de solidariedade (Bae, 2009), possibilitando a troca de opiniões entre as crianças. A nível da participação notam-se diferenças entre as interações “Criança-Criança” - que se situam ao nível da Influência, partilhando brinquedos e o espaço – e as interações “Adulto-Criança” – que ilustram as dimensões Espaço, Voz e Audiência (Lundy, 2007), fornecendo informações às crianças e ouvindo-as acerca das suas preferências.

A categoria “Rotina” é ilustrativa de uma participação ao nível da Voz, na medida em que o adulto fornece às crianças as informações necessárias para realizar as “Dinâmicas” estabelecidas. Contudo, não foi possível perceber se as crianças foram ouvidas aquando da criação da rotina, havendo oportunidade para Audiência e Influência. Apesar disso, as crianças referem momentos onde exercem Influência, podendo escolher outro responsável ou a forma como preenchem a tabela de presenças. Quanto à “Apropriação das rotinas” nota-se que a rotina (diária, semanal e anual) é do conhecimento das crianças, possibilitando que estas consigam prever a sucessão dos eventos e o que é permitido fazer em cada um (Lopes da Silva et al., 2016). A rotina revela-se, por isso, importante dado que o seu conhecimento possibilita que as crianças participem no contexto, organizando-se e realizando as suas escolhas.

Por fim, relativamente à categoria “Gestão do comportamento”, verifica-se uma participação ao nível da dimensão Voz nas subcategorias “Regras de comportamento” e “Punição”. Através do discurso das crianças, percebe-se que as “Regras de comportamento” foram explicadas às crianças, que as aceitaram, possibilitando a regulação do comportamento e a construção de autonomia (Lopes da Silva et al., 2016). Quanto às estratégias de “Punição”, as crianças referem que é um adulto que decide, não evidenciando relatos acerca da possibilidade de negociação ou de as crianças solucionarem os conflitos que ocorrem (Lopes da Silva et al., 2016), exercendo assim participação ao nível da Influência (Lundy, 2007). No que se refere à subcategoria “Avaliação do comportamento”, os discursos das crianças mencionam alguns momentos que possibilitam uma participação ao nível da dimensão Influência (Lundy, 2007). Nota-se, assim, um encorajamento da educadora para que as crianças assumam responsabilidade, nomeadamente no que concerne à avaliação do seu comportamento (Oliveira-Formosinho & Lino, 2009).

Concluindo, os discursos das crianças apontam para uma participação ao nível da Voz nas categorias “Organização dos espaços” e “Rotina”, demonstrando que conhecem bem, quer o espaço, quer a rotina, apesar de não mencionarem a sua participação na sua organização. Estes conhecimentos revelam-se importantes para que ocorra participação, na medida em que é necessário conhecer o espaço e a rotina para conseguir realizar escolhas

possíveis de se concretizar. Ao nível das restantes categorias, verifica-se uma participação ao nível da dimensão Influência, nomeadamente nas “Atividades” a realizar, nas “Interações” que estabelecem com os pares e na “Gestão do comportamento” através da avaliação do seu comportamento, havendo nestes aspetos uma maior variabilidade no que diz respeito às perceções que as crianças têm das suas oportunidades de participação.



## **VI. Considerações finais**

O trabalho no sentido de potenciar a participação das crianças pode ser visto como um investimento no desenvolvimento de uma sociedade mais participativa (Hart, 1992), uma vez que a participação é aprendida através do conhecimento e da experiência (Sheridan & Samuelsson, 2001). O presente estudo apresenta-se como um contributo para compreender em que medida as crianças sentem o seu contexto como apoiante da sua participação.

Contudo, uma vez que se trata do estudo das salas de um agrupamento de escolas, importa salientar que os resultados obtidos não poderão ser generalizados para a realidade portuguesa. Acrescenta-se ainda que não foi possível realizar um acordo intercotadores que assegure a validade do sistema de codificação, motivo pelo qual os resultados devem ser tratados de forma ponderada. Seria interessante que, em estudos futuros, se analisasse a perspetiva das crianças sobre as suas oportunidades de participação com uma amostra maior e mais diversificada ao nível demográfico e etário.

Em termos metodológicos, importa referir que ambas as medidas utilizadas recorrem a uma componente verbal pelo que seria importante a utilização de outros procedimentos que não possuísem esta componente como, por exemplo, desenhos ou fotografias. Um outro motivo para a utilização de outra metodologia deriva da possibilidade das crianças não estarem familiarizadas com a situação de entrevista, dificultando a expressão das suas opiniões. Há ainda a mencionar as questões relativas ao tempo, isto é, teria sido positivo para o estudo a entrevista ter-se realizado em dois momentos, dada a quantidade de questões e a duração da mesma. Assim, seria possível explorar melhor as visões das crianças e, consequentemente, obter novas visões sobre a sua participação.

Por outro lado, é de referir a falta de experiência na condução de entrevistas a crianças desta faixa etária, isto é, as questões colocadas no momento da entrevista poderiam ser formuladas de forma diferente, possibilitando às crianças abordar aspetos que considerassem importantes na sala de aula. Contudo, no decorrer do tempo, a experiência adquirida permitiu aperfeiçoar alguns aspetos na condução, como a utilização de vocabulário específico do contexto das crianças, levando a uma exploração mais completa dos temas.

No futuro, pretende-se devolver os resultados às educadoras e refletir sobre possibilidades de implementação do direito à participação nas suas salas. Por outro lado, seria útil para a investigação que estes resultados fossem devolvidos às crianças que

participaram no estudo, bem como perceber se a interpretação dada é a mais adequada e, possivelmente, clarificar alguns aspetos.

Por fim, importa referir a escassez de estudos que abordam a participação de crianças em Portugal, principalmente neste contexto de vida e nesta faixa etária. Neste sentido, o presente estudo apresenta um contributo para a compreensão sobre o modo como as crianças vêem as suas oportunidades para realizar decisões na sua sala do pré-escolar. Através dos discursos das crianças é possível identificar práticas que possam promover a participação das crianças, por exemplo, através dos materiais de apoio à autonomia ou da organização dos materiais. Importa ainda mencionar as implicações que este estudo poderá ter no desenvolvimento profissional dos educadores, podendo ser parte da formação inicial dos mesmos, demonstrado a pertinência do envolvimento das crianças nas decisões da sala e os contributos que poderá apresentar, quer para as crianças, quer para a organização da sala.

## VII.Referências

- Abreu-Lima, I. M. P. (2014). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar: Inquérito extensivo*. (Relatório final apresentado ao Ministério da Educação/DGIDC). Porto, Portugal: Universidade do Porto, Centro de Psicologia.
- Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T. B., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology Education*, 28, 399-420. doi: 10.1007/s10212-012-0120-y
- Auriat, N., Miljeteig, P., & Chawla, L. (2001). Overview: Identifying best practices in children's participation. *Participatory Learning and Action, PLA Notes*, 42, 5–8.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. doi: 10.1080/13502930903101594
- Baird, K. (2013). Exploring a methodology with young children: Reflections on using the mosaic and ecocultural approaches. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(1), 35-40. doi: 10.1177/183693911303800107
- Bairrão, J. (1990). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: O caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 5(1), 39-55.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.
- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougiumtzidou, E., & Vlachou, M. (2017). Listening to children: using the ECERS-R and mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4). doi: 10.1080/03004430.2017.1337006
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four Perspectives on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92. doi: 10.1023%2FA%3A1021245017431
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. doi: 10.1080/03004430500131288

- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children* (Research Report No 445). Retirado do website do repositório Digital Education Resource Archive (DERA): <http://dera.ioe.ac.uk/8367/1/RR445.pdf>
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45-56. doi: 10.1177/030857590502900106
- Correia, N., & Aguiar, C. (2017). Choosing classrooms: A structured interview on children's right to participate. *International Journal of Educational Research*, 82, 54-62. doi: 10.1016/j.ijer.2017.01.004
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00017-4
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, ..., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Educations and Development*, 20(2), 346-372. doi: 10.1080/10409280802581284
- Dionísio, M. de L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspetiva*, 24(2), 597-622.
- Fenech, M. (2011). Na analysis of the conceptualisation of 'quality' in early childhood education and care empirical research: promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-116. doi: 10.2304/ciec.2011.12.2.102
- Gal, T., & Duramy, B. (2015). *International perspectives and empirical findings on child participation: From social exclusion to child-inclusive policies*. New York: Oxford University Press.
- Gamelas, A. M. (2010). *Literacia e qualidade em contextos pré-escolares inclusivos (Tese de Doutoramento não publicada)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. (2007). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. In A. Reid, B. J. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.),

*Participation and learning: Perspectives on education and environment, health and sustainability*, 19-31. New York, NY: Springer.

- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.09.004
- Katz, L. G. (1992). Early childhood programs: Multiple perspectives on the quality. *Childhood Education*, 69(2), 67-71. doi: 10.1080/00094056.1992.10520891
- Katz, L. G. (1998). Cinco perspetivas sobre qualidade. In Ministério da Educação (Eds.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Departamento de Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar do Ministério da Educação.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Barros, S. & Pessanha, M. (2018). Quality of early childhood education environments: Discussion on the concept of quality and future perspectives. In A. Gregoriadis, V. Grammatikopoulos, & E. Zachopoulou (eds), *Professional Development and Quality in Early Childhood Education: Comparative European Perspectives*, 29-58. London: Palgrave Macmillan.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, 23(2), 43-54. doi: 10.17575/rpsicol.v23i2.326
- Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education: Identifying, describing and documenting children's participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(8), 1-16. doi: 10.7577/nbf.725
- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualizing article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Children. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. doi: 10.1080/01411920701657033
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354. doi: 10.1177/0907568218777292
- Mahony, K. & Hayes, N. (2006) Researching Quality in Irish Early Education. In N. Hayes (eds) *Contemporary Issues in Early Childhood Education and Care*. Proceedings of OMEP Annual Conference (Cork: OMEP, Ireland)

- Ministério da Educação (Ed.) (1997a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997b). *Pre-School Education Legislation: Curriculum Guidelines for Pre-School Education Ruling No. 5220/97*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2009). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *Educação em foco (Juiz de fora)*, 13(2), 9-29.
- Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child Youth Care Forum*, 45, 829-849. doi:10.1007/s10566-016-9359-9
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in the pre-school-on the conditions of the adults? Pre-school teachers concepts of children's participation in pre-schools everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619–631. doi: 10.1080/03004430802181759
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, 9(4), 913–932. doi: 10.1007/s12187-015-9349-8
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conception of participation and influence in pre-school: A perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. doi: 10.2304/ciec.2001.2.2.4
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children and Society*, 15, 107-117. doi: 10.1002/CHI.617
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118. doi: 10.1002/CHI.817
- Stephen, C. (2003). What makes all-day provision satisfactory for three and four year olds? *Early Child Development and Care*, 173(6), 577-588. doi: 10.1080/0300443031000071941

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzle, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475. doi: 10.1016/S0885-2006(96)90017-4

UNICEF (n.d.). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de: [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)

**Anexos**



## **Anexo 1 – Consentimento Informado**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

#### **Caros Pais e Encarregados(as) de Educação,**

O estudo para o qual se pede a sua colaboração tem como objetivo caracterizar a participação das crianças no Jardim de Infância do Agrupamento XXX, centrando-se na perspetiva da criança. Com o objetivo de compreender como as crianças veem a sua participação no jardim de infância, recorrer-se-á a 3 momentos que decorrerão no 2º período do ano letivo 2018/2019.

1º momento – Visita guiada pelas crianças aos espaços que frequentam na escola, com o objetivo de compreender como as crianças percecionam esses espaços;

2º momento – Entrevista de grupo com as crianças, com foco nos acontecimentos do dia a dia no Jardim de Infância (atividades, recreio, etc.) em que as crianças têm oportunidade de participar;

3º momento – Discussão de fotografias, com o objetivo de mostrar várias salas de jardim de infância para, no final, as crianças descreverem como gostariam que a sua sala estivesse organizada.

A participação do seu educando é voluntária e necessita da sua autorização para que se possa fazer o registo áudio dos momentos, sendo possível interromper a participação, por sua decisão ou do seu educando, a qualquer momento sem qualquer consequência. Os dados recolhidos através da gravação do áudio são confidenciais, sendo atribuído um código a cada participante de forma a garantir o anonimato.

A colaboração do seu educando irá ajudar-nos a compreender melhor como as crianças em idade pré-escolar percecionam as suas oportunidades de participação em contexto de jardim de infância.

A orientanda do estudo

-----

**Li e compreendo** todas as informações que me foram dadas e declaro que **autorizo** o meu educando, \_\_\_\_\_, a participar no estudo e a gravação áudio dos momentos, tal como acima descrito.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2019

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2019

\_\_\_\_\_  
Encarregado de educação

\_\_\_\_\_  
A orientanda do estudo

## **Anexo 2 – Guião da entrevista**

Agora vou precisar da vossa ajuda. Nós vamos ver algumas fotografias de coisas que às vezes estão nas salas. O que eu quero é construir uma sala nova. E gostava de a preencher só com coisas de que nós gostamos. Nas fotografias que vamos ver, eu gostava que me contassem se gostavam que existisse na minha sala e como seriam utilizadas. Podem-me contar tudo sobre as fotografias.

1) Tabela de presenças – Na sala que estamos a construir, esta tabela existe? Contem-me tudo sobre esta tabela. (Quem a fez? Para que serve? Tem um aspeto parecido com este ou vamos fazer uma diferente? Quem é que a vai preencher?) Como é na vossa sala?

2) Regras – E sobre as regras da minha sala? Existem? Nesta são os meninos que fazem as regras e nesta é a professora. Como vai ser na nossa sala? Porquê? Quais são as regras? Na vossa sala também tem regras? Quem fez as regras?

3) Desenho – Qual destas fotografias preferem? Porquê? Existe alguma regra para os trabalhos na nossa sala? (Caso necessário, perguntar “todos fazem um desenho igual, ou todos sobre alguma coisa ou cada um desenho o que quiser?”) E depois de terminar os desenhos, o que fazemos com eles?

4) Capa – Vamos ter umas capas como as destas fotografias? Na minha sala querem chegar às capas como nesta fotografia ou que fiquem numa prateleira grande onde só eu chego? Já temos as capas no sítio delas, mas o que guardamos nelas? Quando é que se mexe nestas capas?

5) Biblioteca – E este cantinho? Qual destes gostam mais? Porquê? (Como o podíamos fazer para que os meninos fossemos muitas vezes para lá?) Acrescentávamos alguma coisa?

6) Jogos – Acho que faltam mais cantinhos na nossa sala... Que acham de pôr este aqui também? De qual gostam mais? Porque escolheram esta fotografia? E ficava assim ou mudávamos alguma coisa? Acham que são jogos suficientes? Que jogos temos? Na vossa sala também tem jogos como estes?

7) Quadro – A nossa sala vai ter um quadro? Qual destes preferem? Porquê? A vossa sala tem algum quadro? Vocês vão para lá?

### Anexo 3 – Fotografias utilizadas na entrevista

#### 1 – Tabela de presenças



## 2 – Regras





### 3 - Desenho



#### 4 – Capa



## 5 – Biblioteca



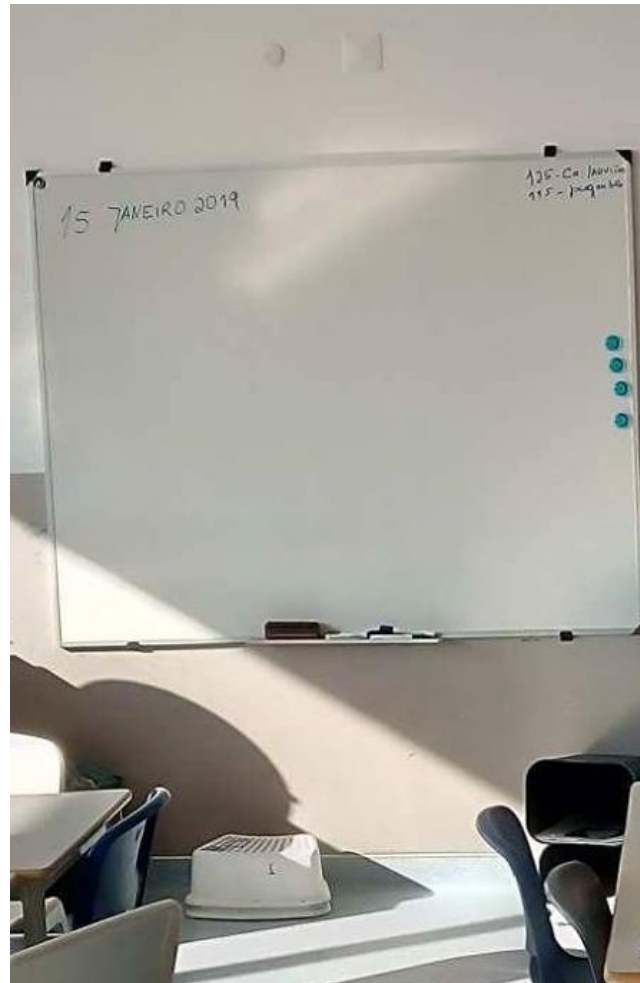
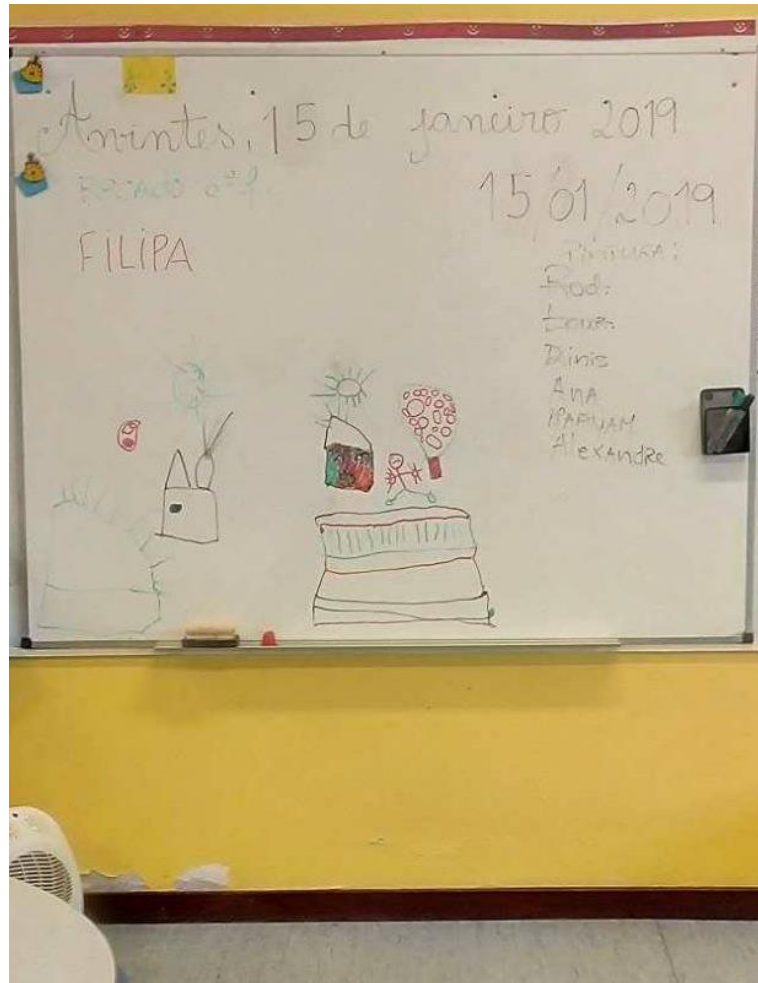


## 6 – Jogos





## 7 – Quadro



#### Anexo 4 – Síntese qualitativa das percepções das crianças quanto às atividades

	Visita Guiada	Entrevista
<b>Escolhas individuais</b>	<b><u>Escolha da criança</u></b>	<b><u>Escolha da criança</u></b>
	<p>“mas agora não venho [para a colagem] (...) porque senão demoro até terminarmos, até a professora mandar arrumar” (...) “para não perder muito tempo” (Sala 2)</p> <p>“desenhamos o que nós quisermos” (Sala 2)</p> <p>“eu gosto de fazer escrita com os cadernos” (Sala 3)</p> <p>“às vezes brinca aos Transformers e às vezes brinca à Lady Bug” (...) “não, nós brincamos a qualquer coisa” (Sala 3)</p> <p>“não, somos nós que pensámos e depois vamos” (Sala 5)</p> <p>“muita coisa” (...) “brinco aos carros” (...) “fazemos muitos jogos ali” (Sala 5)</p> <p>“até com o quadro” (...) “riscamos” (...) “desenhamos, escrevemos” (Sala 5)</p> <p>“corremos aqui à volta[ do recreio]” (...) “correr à bola, matrecos, brinquedos.” (Sala 6)</p>	<p>“Por causa que na nossa sala é igual, eles vão para a biblioteca e escolhem uma história.” (Sala 1)</p> <p>“e outras vezes somos nós que vamos fazer desenhos. Queremos.” (Sala 3)</p> <p>“Eu também gostava de tudo mas gosto mais... gosto mais... (...) Da biblioteca. (...) Não! Dos jogos.” (Sala 3)</p> <p>“[quando acabamos o desenho] Vamos brincar para outro sítio. (...) Não, vamos mostrar à professora. (...) E depois vamos brincar para outro sítio.” (Sala 7)</p> <p>“Porque nós queremos. Nós escolhemos tudo o que queremos [os cantinhos].” (Sala 9)</p> <p>“Se formos para o desenho, é o desenho que nós quisermos, se for para a pintura é o desenho que nós quisermos, se formos para a colagem é a colagem que nós quisermos.” (Sala 12)</p>

---

“somos nós [que escolhemos], nós corremos aqui com uma velocidade” (Sala 7)

“Nós escolhemos a qual brincadeira é que brincamos” (...)  
“aqui [polivalente] é onde corremos” (...) “eu costumo brincar a muitas coisas (...) ali brinco aos professores, aqui aos ninjas, (...) aqui também jogo futebol” (Sala 7)

“não é a professora porque também temos de escolher o jogo que brincamos. Não podemos fazer tudo, tudo” (Sala 8)

“brincar. (...) Sim, ler livros e brincar com os fantoches.” (Sala 9)

“brincamos, jogamos à bola, com os veículos” (...) “eu converso segredos com o S.” (Sala 10)

“quando está a chover nós vimos para aqui e fazemos o que nós quisermos” (...) “corremos, fazemos cambalhotas” (Sala 10)

“e um dia, ele esteve a ver os Mínimos.” (...) “Vejo vídeos. (...) De jogos. (...) Vemos alguns de filmes, que também tem filmes para ver vídeos” (Sala 11)

### **Criança escolhe, mas informa**

“E às vezes ela diz assim 'T. para onde é que queres ir', 'para a casinha', 'K. para onde é que queres ir?', 'para a plasticina'.” (Sala 1)

“Senão os meninos querem alguma coisa e não podem sair do sítio. (...) Sim porque nós pedimos para sair do sítio e a professora não deixa. (...) A professora dizem quando nós vamos... queremos brincar.” (Sala 2)

“Podem escolher que na nossa sala só dizemos onde é que vamos e depois podemos fazer tudo à vontade.” (Sala 2)

“E nós pegamos no jogo que nós dissemos que íamos brincar.” (Sala 7)

### **Escolha do Adulto**

“A nossa professora é assim 'tu vais para a casinha, C. para a casinha, S. para a plasticina' e isso tudo..” (Sala 1)

---

“gosto de desenhar com marcadores ou lápis de cor e gosto muito de fazer bonecos e muitas coisas, qualquer coisa que eu quiser” (Sala 11)

“podes sair quando acabar a pintura, se não quiserem sair fazem outra pintura” (Sala 12)

“Isto fomos nós e este fui eu. Agora estivemos a fazer este jogo.” (Sala 13)

#### **Escolha condicionada pelo adulto**

"brincamos às apanhadinhas" (...) "às escondidas" (...) "de motos" (...) "Não, só brincamos com a bola e mota" (Sala 8)

“nós podemos fazer um desenho [no quadro], apagar, desenhar” (...) “nós só fazemos letras porque a professora M. só nos deixa fazer letras” (...) “e se a professora disser o que nós quisermos podemos fazer o que nós quisermos” (Sala 10)

“nós podemos comer onde nós quisermos, ou nesta mesa ou naquela” (Sala 10)

“Outras vezes são... outras vezes é a professora e outras vezes os meninos. (...) Não, mas a professora às vezes manda nós fazermos desenhos e....” (Sala 3)

“Finge, nós somos teus alunos. Tu dizes 'onde tu queres brincar?', não já sei onde vais brincar desenho. (...) Às vezes é [assim].” (Sala 5)

“Não, é a V. (que escolhe o que se vê na televisão).” (Sala 5)

“Os trabalhos são todos no caderno e nós temos de fazer todos o mesmo.” (Sala 7)

“[a educadora] Faz um trabalho, faz um trabalho e nós fazemos numa folha. Ela faz no quadro. (...) No quadro e nós tivemos de imitar, só que fizemos as coisas. Essas coisas.” (Sala 8)

“Ou fazem, os mais grandes têm de fazer o nome. (...) Não, [os pequeninos] têm de fazer cruz.” (Sala 10)

---

### **Criança escolhe, mas informa**

“sempre quando nós estamos na manta e a professora diz assim para onde é que tu queres ir, mas ela diz que não podemos sair do sítio. E ela diz assim, que quero ir para a casinha e nós vamos assim e brincamos” (Sala 1)

“Sim, a professora é que diz ‘para onde é que tu queres ir?’ e depois nós dizemos.” (Sala 2)

“depois nós sentamo-nos e depois a M. pergunta onde é que nós queremos ir [brincar na sala]” (Sala 2)

“têm de perguntar aos meninos para onde querem brincar, depois os meninos apontam ou para a manta, ou para a casinha, ou para os jogos ou para a biblioteca, ou para a pintura ou para a plasticina” (Sala 4)

“Não, é só dizer posso ir brincar e depois dizem que sim ou não” (Sala 5)

“quando a professora chama nós temos de dizer para onde é que queremos ir” (...) “vou procurar um sítio que tenha lugar” (Sala 7)

---

---

"queremos ir fazer os jogos e pedimos 'professora, podemos ir fazer os jogos' a professora lá diz sim ou não" (...) "há alguns que ela não deixa" (Sala 8)

### **Escolha do Adulto**

"sim e lá em baixo também" (...) "nós é nesta parte. É sempre lá em baixo" (Sala 1)

"eu sento-me sempre aqui, já sei que sento-me sempre aqui [para almoçar]" (Sala 2)

"a professora manda, ela diz quem vai cortar... e nós cortamos" (Sala 2)

"e quando a professora manda fazermos alguma coisa nós fazemos" (Sala 2)

"mas a professora, às vezes, manda-nos desenhar" (...)

"a R. às vezes diz para nós irmos fazer um desenho sem nós querermos" (...) "às vezes, quando ela nos manda, diz como é que nós fazemos os desenhos" (...) "às vezes (...) a nossa professora dizia-nos para nós fazermos o desenho do nosso fim de semana" (Sala 3)

---

---

“não [escolhem], a R. é que nos diz onde é que nos devemos sentar” (Sala 3)

“aqui é para os grandes” (...) “aqui são as nossas” (...)

“não, aqui há lugares marcados” (Sala 4)

“a professora diz se um menino já ficou lá na casinha e quem já ficou lá na casinha vai para outro sítio” (Sala 4)

“não, aqui é para os grandes” (...) ”Só que a T. tem uma folha que tem umas coisas escritas, que é os lugares onde nós temos de nos sentar. Os lugares já estão marcados [para almoçar]” (...) “eu queria poder escolher” (...) “só que quando nós estamos no fim do comboio as empregadas pensam que nós não viemos e depois sentam outros meninos nos outros lugares e depois nós aparecemos e depois nós temos de ir para outro lugar” (Sala 7)

"nós só almoçamos naquelas duas mesas pequeninas e os grandes almoçam em todas" (...) "não, eu vou para ali para o canto lá do fundo (...) sim, porque é o meu

---

---

lugar” (...) “foi a A. que decidiu, antes eu era no meio”

(Sala 8)

“Às vezes é o que está no livro, outras vezes a professora escolhe o que é que nós fazemos” (...) “há vezes que nós vemos uma história no computador e a professora pede-nos para fazer da história” (Sala 8)

“a professora escolhe um livro e senta-se ali na cadeira”

(Sala 8)

“Nós almoçamos aqui, os meninos da professora L. ali, os meninos da professora E. ali e os meninos da professora A. ali.” (...) “Eu não quero comer mais nesta mesa. Quero comer nesta” (Sala 9)

“quando demora muito tempo, ela [a professora] diz que é para brincar” (Sala 10)

“quando a professora M. diz ‘fazer plasticina’ é para fazer plasticina” (...) “quando ela manda fazer a plasticina, ela manda todos” (Sala 10)

“os meninos da casinha não podem sair (...) demora muito a arrumar” (Sala 12)

---



	<p>“Nós fazemos isto [desenhos] tudo, é a professora que manda para fazer.” (Sala 13)</p>	
<b>Regras</b>	<p><b><u>Acesso</u></b></p> <p>“aqui está um, dois, três, uma, dois, três [meninos]” (Sala 2)</p> <p>“se um [menino] vir não pode vir mais nenhum” (Sala 2)</p> <p>“há uma regra, que só pode vir quatro meninos” (Sala 3)</p> <p>“tem de ter no máximo 5 meninos” (Sala 3)</p> <p>“Só pode estar 2, ali só pode estar 6, só 8, aqui só 3” (Sala 4)</p> <p>“Para a casinha são quatro meninos. Dois meninos e duas meninas. Ou pode ser três meninos.” (Sala 9)</p> <p>“eu tento aqui ver, só que depois já está tudo cheio” (...) “só pode vir aqui 4” (Sala 12)</p> <p>“até à hora de arrumar” (...) “a professora não deixa [trocar]” (...) “[porque] os meninos da casinha não podem sair (...) demora muito a arrumar” (Sala 12)</p>	<p><b><u>Acesso</u></b></p> <p>“Ainda bem que só tem dois bancos porque na pintura só pode ter dois meninos, na nossa sala.” (Sala 1)</p> <p>“Olha, pera aí. Tem aqui quatro meninos, são quatro na biblioteca. (...) Na nossa também são.” (Sala 1)</p> <p>“Se um for para a pintura nenhum mais pode ir.” (Sala 2)</p> <p>“Na nossa sala. (...) Tem números que só pode. (...) Na nossa sala tem números e nós pomos fotos e, quando estiver cheio, já não pode ir mais.” (Sala 4)</p> <p>“Porque tem que ser só dois [meninos neste cantinho] porque há...” (Sala 12)</p> <p>“Só podem ir quatro [para a casinha]. (...) Ficam lá sempre até à hora de arrumar.” (Sala 12)</p>

---

**Material**

“pode ser bonito [o desenho] só que os cabelos não podem ser coloridos, têm que ser só de uma cor” (Sala 1)

“é para fazermos as coisas com as regras” (Sala 2)

“não se pode deixar as coisas no chão” (...) “não se pode atirar as coisas senão partem” (Sala 3)

“construímos coisas, mas só com uma cor para não misturar” (Sala 3)

“ali tem jogos novos porque estão tapados com coisa vermelho para não mexer nem para ver” (Sala 4)

“há uma regra (...) temos de estar sempre à beira da caixa a brincar” (...) “neste jogo já tivemos muitos problemas. Porque há meninos que estavam aqui a pôr os ursinhos todos no chão, a desarrumar” (Sala 5)

“há só uma regra. Não tirar os móveis do sítio” (Sala 5)

“vamos vendo livros, mas, às vezes, há pessoas que vêm para aqui e vêm brincar como à casinha.” (...) “[na biblioteca] é para ver o livro. Depois a professora diz ‘O que é que tu estás a ver? Onde é que está o teu

---

**Material**

“Nem destruir as coisas da... dos colegas. (...) E nem, espera... Nem destruir os desenhos aos colegas.” (Sala 3)

“não podemos desarrumar muito os jogos.” (Sala 5)

“Não podemos levar brinquedos para a escola.” (Sala 10)

“Não destruir as construções dos outros.” (Sala 10)

“Aqui, é os livros de levar para casa. (...) Não mexes.” (Sala 12)

---

livro?’ e depois ele vai buscar. E depois fica a ver o livro sentado nuns sofás destes” (Sala 5)

“isto são os brinquedos, mas nós podemos mexer” (Sala 5)

“esta é para tomar o pequeno almoço quando os meninos não podem tomar o pequeno almoço” (...)

“esta é dos legos” (...) “esta mesa é o dia do desenho” (Sala 5)

“foi a professora que pôs aqui os cabides e nós temos de pôr os nossos casacos nas nossas fotografias” (Sala 7)

“Fazemos umas coisinhas. Ficamos caladinhos” (Sala 11)

“este [livro] é para levar para casa, ninguém pode mexer” (...) “estes são os livros que nós podemos ver aqui e não podemos levar para casa” (Sala 12)

---

**Acessibilidade**

**Acesso livre**

“eu nunca venho [à biblioteca]” (...) “eu venho muitas vezes, eu gosto muito da biblioteca” (Sala 3)

**Acesso livre**

“Porque também mexemos nas capas.” (Sala 2)

“É assim, ele nunca vai para a biblioteca!” (Sala 3)

---

---

“alguns dias [venho para os jogos da manta]” (...) “poucas vezes, agora é poucas vezes” (Sala 5)	“[Vamos para a casinha] Quando estamos bem dispostos.” (Sala 3)
“[desenho] hoje, amanhã, ontem” (Sala 5)	“Pode tu e os teus meninos [ir para o quadro]. (...) Porque na nossa sala é assim.” (Sala 5)
“[desenho] qualquer dia, muitas” (Sala 7)	“Sim, ele vai quase todos os dias para o computador.” (Sala 9)
“[desenho] Quase todos os dias” (Sala 9)	“Eu e o G. fizemos um trabalho no computador porque a professora deixa ir para o computador.” (Sala 12)
“[venho para a garagem] às vezes, eu às vezes. Quando está cheio do computador. Quando está cheio do quadro.” (Sala 9)	“É porque nós vimos muitas vezes.” (Sala 12)
“todos os dias a gente joga ao da Kitty [no computador]” (Sala 11)	
“Sim, eu venho para cá [colagem] muitas vezes” (Sala 12)	<b><u>Acesso condicionado</u></b>
“eu venho muitas vezes para aqui [legos]” (...) “eu venho quase todos os dias [para os legos]” (Sala 12)	“Eu sei, mas nós não fazemos [vão ao quadro]” (Sala 1)
<b><u>Acesso condicionado</u></b>	“Não, na nossa sala é a professora que diz. Só que ela não deixa [mexer no quadro].” (Sala 4)
“mas os lugares que não podemos ir brincar é ali ao fundo” (Sala 2)	“A professora às vezes deixa [ir para o quadro] e outras vezes não. Por causa que nós tínhamos de arrumar, mas quando nós estamos a brincar a professora deixa-nos ir brincar no quadro.” (Sala 7)

---

---

“não ir para o campo de futebol sem a professora dizer” “Sim, mas os jogos, aqueles pequeninos, nunca (...) “nunca fomos, só pode ir o primeiro ano, o brincamos agora.” (Sala 8)

segundo ano, o terceiro ano e o quarto ano.” (Sala 3)

“[vamos ao parque] de tarde e duas vezes, às vezes” (Sala 3)

“agora nunca vamos [ao computador]” (Sala 3)

“[o cantinho da pintura está fechado] para não sujarmos todos os dias que assim os pais ralham.” (Sala 4)

“porque às vezes a professora não quer confusão, então às vezes não vamos [à biblioteca] e outras vezes vamos” (Sala 5)

“[jogam futebol quando querem exceto] quando o campo está fechado” (Sala 5)

"Não, ali é o sítio dos grandes. Há vezes que é o nosso dia de ir para lá” (Sala 8)

“às vezes a professora deixa” (...) “nós fazemos aqui [no quadro] um desenho” (Sala 8)

“não se pode ir para a biblioteca, já sabes que como a sala da professora está com aula e a professora F. esta lá a estudar com os meninos” (Sala 12)

---

<b>Autonomia dada às crianças</b>	<b><u>Realização autónoma</u></b>	<b><u>Realização autónoma</u></b>
	“vamos buscar um jogo, vamos assim, e tiramos as coisas” (Sala 1)	“Oh Sofia, primeiro nós estamos a brincar, a professora chama para guardar os trabalhos. Nós pegamos na nossa capa nos cestos, pegamos na capa pomos lá o trabalho e vamos brincar outra vez.” (Sala 4)
	“nós pegamos na tinta, a seguir vamos buscar o pacote e nós metemos a tinta, depois pegamos no pincel, fazemos assim e pintamos lá na folha” (Sala 1)	“Sim, ir buscar a capa e depois a professora tira daqueles picos e a professora dá aos meninos e os meninos vão buscar a capa e metem os trabalhos deles.” (Sala 7)
	“tiramos o casaco, pomos assim e a seguir vamos para a sala” (Sala 1)	
	“tirar uma folha e tirar uma revista, depois tirar uma cola e tirar uma tesoura” (Sala 2)	“Vamos... Pomos o desenho no sítio onde devemos pôr e depois pegamos... pomos a carteira para o sítio e tiramos o cartão e vamos fazer outra coisa.” (Sala 9)
	“é fácil! É buscar uma folha e meter e depois... e desenhar” (Sala 2)	
	“quando chegamos” (...) “eu tiro a mochila e pouso. E depois vou buscar o meu casaco e depois pouso” (Sala 5)	“Não, nós vamos buscar um livro e depois vemos, pomos na prateleira onde ele estava, vemos outro.” (Sala 12)
	“nós tiramos daqui uma folha, depois pomos na mesa a folha, depois vamos buscar uma caixa de lápis, depois pomos na mesa e escrevemos o nosso nome e data e depois podemos fazer o desenho” (Sala 10)	

---

“vamos assim, vamos aqui e escolhemos um livro”  
(Sala 10)

**Organização para a autonomia**

“estes são os dos grandes e estes são os dos pequeninos” (...) “a professora C. porque aqui tem alguns pequeninos” (Sala 1)

“os [jogos] mais grandes ficam aqui em baixo” (Sala 2)

“porque senão quando os mais pequeninos tentam levantar os mais pesados e depois não conseguem, têm de pedir ajuda” (Sala 2)

---

**Relação Escola-Família**

**Material**

“são histórias que nós levamos” (...) “para nossa casa e temos de fazer um trabalho. Como a da ovelha, a da avó, esta do pastor, do porco e do lobo” (Sala 2)

“porque eu gosto de ver as imagens do livro, para conhecer o livro e depois a minha mãe conhecer o livro e o meu pai e o meu mano. E depois de ver quando tem aqui livros para ver como é que posso fazer um desenho igual ao livro” (Sala 3)

**Material**

“Sim, mas eu levei uma história e era para fazer uma coisa e eu ia fazer colagem. Não queria desenhar.” (Sala 1)

“Não, levamos as capas. Depois nós levamos para casa e mostramos aos pais, é assim.” (Sala 7)

“Não, levávamos no fim de semana. E quando era escola... (...) Só à sexta. (...) E depois, quando houver escola, trazemos o livro.” (Sala 10)

---

---

“para partilharmos todos e depois nós levamos para casa” (...) “ainda hoje trouxe o meu livro sobre dinossauros” (Sala 3)

“uma vez eu levei esse [livro] para casa” (Sala 9)

“ir buscar um livro e levar para casa para ler e depois trazemos” (Sala 9)

“o meu livro e o da L. são para levar para casa (...) às sextas feiras” (Sala 10)

“este [livro] é para levar para casa, ninguém pode mexer!” (Sala 12)

### **Apoio**

“um dia a mãe do G. tirou-nos fotografias e temos a fotografia daqui, a fotografia de brincar e a fotografia para marcar a presença” (Sala 7)

“o meu avô levou os morangos” (Sala 12)

### **Influência**

“[o cantinho da pintura está fechado] para não sujarmos todos os dias que assim os pais ralham.” (Sala 4)

---



<b>Exposição dos trabalhos</b>	<b><u>Escolha do lugar</u></b>	<b><u>Escolha do material</u></b>
	<p>“alguns [desenhos] ficam ali pendurados” Sala 1)</p> <p>“depois a professora [desenhos sobre os livros] põe aqui, os maiores põe lá em cima e alguns aqui atrás” (Sala 2)</p>	<p>“Quando nós pomos na capinha, depois algumas... a professora M. retira e põe na parede.” (Sala 10)</p>
	<p>“às vezes nós penduramos ali (...) a professora”, “mas não somos nós, são as professoras” (Sala 3)</p> <p>“a professora mete [os desenhos] ou ali ou aqui” (Sala 12)</p>	
	<p><b><u>Construção do material</u></b></p>	
	<p>“não, não. Estas duas coisas [desenhos] fui eu” (Sala 1)</p> <p>“um dia à tarde eu fiz isto [decorações] com a dona F.” (Sala 10)</p> <p>“Nós fazemos isto [desenhos] tudo, é a professora que manda para fazer.” (Sala 13)</p>	

### Anexo 5 – Síntese qualitativa das percepções das crianças quanto à organização dos espaços

	Visita Guiada	Entrevista
Material	<u>Diversidade</u>	<u>Diversidade</u>
	<p>“vamos brincar, fazer comida, brincar que nós temos um filho bebê, coisas na casinha que são de médico, de cabeleireiro” (Sala 1)</p> <p>“tem legos, tem carros, tem jogos de família” (...) “há blocos, há picos” (...) “tem aqui instrumentos” (Sala 1)</p> <p>“[não gosto da garagem] só por causa das cadernetas, terem as cadernetas ali a incomodar” (Sala 1)</p> <p>“tem uma coisa que é uma minhoca. E lá tem bolinhas e é para saltar” (...) “e ali tem um caracol” (...) “e tinha uma macaca. O dos grandes era assim” (Sala 1)</p> <p>“legos de montar, de pescar peixes, animais e tubarões” (...) “um barco de pirata” (Sala 2)</p> <p>“tem íman” (...) “e tem aqui uns carros. Carros, comboios, tratores” (...) “Sim e aviões” (Sala 2)</p> <p>“aqueles puzzles são mais fáceis e estes são os difíceis” (Sala 2)</p>	<p>“Olha, sabes uma coisa Sofia. Alguns meninos da minha sala estragaram todos os livros da nossa biblioteca. (...) Estragaram e foi... (...) Agora são poucos os que nós temos.” (Sala 1)</p> <p>“Eu meti as almofadas para fazermos às vezes alguns teatros.” (Sala 2)</p> <p>“Sim, nós temos [brinquedos] na nossa sala [na biblioteca].” (Sala 4)</p> <p>“Sim, nós temos [brinquedos] na nossa sala [na biblioteca]. (...) Não, também pode ter os jogos. A manta que tem legos.” (Sala 4)</p> <p>“Porque tem aqui [na biblioteca uma televisão]. Temos, naquele armário.” (Sala 12)</p> <p>“Tem pecinhas e depois tem uma mala que depois tem coisinhas e tiramos uma folha e metemos no tabuleiro e depois jogamos.” (Sala 12)</p>

“às vezes fazemos aqui as experiências” (...) “aqui é para fazer a experiência dos sumos” (...) “há um peso mais pesado do que o outro” (Sala 2)

“aqui tem uma toalha para nos brincarmos” (...) “para pôr a comida aqui” (...) “aqui é a banca para lavar a loiça” (...) “gosto de brincar com a comida e gosto de brincar aqui aos Transformers” (...) “eu gosto de brincar com os bebés e gosto de brincar às mães e aos pais” (...) “e também gosto de brincar às empregadas” (...) “tipo isto é para pagar” (...) “nós temos aqui legumes e fruta” (...) “tem muitos brinquedos” (Sala 3)

“aqui estão os lápis e aqui estão as folhas” (...) “e aqui também tem marcadores (...) aqui tem marcadores para fazer os contornos e os lápis é para pintar” (Sala 3)

“aqui tem puzzles, aqui tem construções” (...) “aqui tem um jogo de matemática, aqui tem um jogo de descobrir o puzzle” (...) “isto é um jogo de dominó, mas diferente” (...) “e tem aqui o jogo da roda” (Sala 3)

### **Apoio à autonomia**

“Porque senão não sabemos quem é, porque nós não sabemos ainda ler. Nem sabemos os nomes.” (Sala 2)

“Assim, os meninos que não sabem os nomes, fazem os nomes como o cartão está.” (Sala 3)

“Porque é para guardar os desenhos. (...) Para separar os desenhos. (...) E assim temos tudo em ordem e assim não perdemos os desenhos.” (Sala 3)

“Na nossa sala. (...) Tem números que só pode. (...) Na nossa sala tem números e nós pomos fotos e, quando estiver cheio, já não pode ir mais.” (Sala 4)

“Sim porque, na nossa sala, a minha foto tem nome” (Sala 8)

“E aqui tem um coisinho, que é para vir para a biblioteca. E depois só podem vir dois.” (Sala 10)

“[caixinhas] Com fotografias porque as nossa têm fotografias.” (Sala 12)

“Não, tem o nome para se nós não sabermos escrever o nome, mas nós não olhamos porque já sabemos.” (Sala 12)

---

“aqui são muitas coisas” (...) “é a macaca” (...) “jogo do galo” (Sala 3)

“livros de pintar e nós podemos” (Sala 4)

“centenas de livros (...) li todos, todos” (...) “sobre as estações, os monstros, galinhas” (...) “e também há umas capas assim” (Sala 5)

“tem muitas coisas” (...) “tem aqui uma rede para nós treparmos” (...) “aqui tem a parte do futebol” (...) “gosto de andar no escorreguinha” (Sala 7)

"Isto é a cobra, nós podemos" (...) "não podemos pisar o banco" (Sala 8)

“[a biblioteca] não tem coisas que nós gostamos.” (Sala 9)

“nós recebemos este [livro] porque tinha os instrumentos” (...) “tem este de conchas que que não tinha e já tem (...) Também tem de chocolate (...) Oh o de espaço e do sótão” (Sala 11)

“gosto de desenhar com marcadores ou lápis de cor e gosto muito de fazer bonecos e muitas coisas, qualquer coisa que eu quiser” (Sala 11)

---

---

“Sim! Eu quero-te apresentar todas! (...) Esta moto, olha esta é um triciclo. Esta, esta é uma bicicleta.” (Sala 11)

“fazer espetáculos” (...) “aqui tem fantocheiro e aqui dentro tem fantoches” (...) “nós fizemos aqui o Pai Natal” (Sala 12)

“tem lá carros, tem pistas” (Sala 12)

“sim, fui eu que descobri que era uma tulipa” (...)

“temos flores, temos túlipas e jacintos” (Sala 12)

“Aqui é o escorrega (...) jogar à bola” (...) “os baloiços (...) tem outro escorrega lá ao fundo” (...) “a corda” (...) “as escadas” (...) “as motas” (Sala 13)

### **Apoio à autonomia**

“são todos os meninos que nós tivemos aqui” (Sala 1)

“este é o da Y. e este é o meu (...) isto é o número dois para dizer que são dois meninos” (Sala 1)

“é o símbolo, tem aqui uma bolinha amarela e é para meter aqui em cima” (Sala 1)

---

---

“dia da história, dia da ginástica, dia da fruta, dos trabalhos e experiências” (Sala 2)

“porque cada capa tem o nosso nome e a nossa fotografia” (Sala 3)

“usámos um papel, depois temos aqui para escrever o nome” (...) “os dos pequenos eles não sabem, têm uma coisa [papel com cada nome escrito] para escrever ali” (Sala 5)

“Eu escolho e vou ali a ver se eu já fiz ou não. Tens que marcar.” (Sala 9)

“à segunda feira vamos estar aqui a fazer as coisas. Na terça vamos fazer espetáculos a ver livros. Na quarta vamos fazer música e dança. Na quinta vamos levar livros para casa. E esta é para fazermos ginástica [explica as imagens da tabela de presenças]” (Sala 12)

“[as cores] é para saber [onde arrumar], para pôr aqui” (Sala 12)

---

**Responsabilidade****Papel da criança**

“é o símbolo, tem aqui uma bolinha amarela [para sabermos onde colocar] e é para meter aqui em cima”

(Sala 1)

“Nós temos aqui um marcador, um menino é o responsável e diz assim G. ou T. e nós fazemos a marcação” (Sala 1)

“arrumamos ou vamos buscar outros jogos” (Sala 5)

“escolho um menino para ir levar os cestos” (Sala 7)

“o responsável arruma sempre as coisas todas” (Sala 7)

“nós dizemos à professora que nós acabamos e metemos aqui” (Sala 8)

“R. não pode, às vezes levas tu o pão e eu levo o leite”

(Sala 9)

“Fui eu que arrumei isto [brinquedos no armário]”

(Sala 9)

“[as cores] é para saber [onde arrumar], para pôr aqui”

(...) “os pequeninos devem estar à frente” (Sala 12)

---

### **Papel partilhado**

“primeiro a professora escolhe um responsável, depois o responsável que a professora escolheu escolhe outro responsável.” (Sala 4)

“foi a professora que pôs aqui os cabides e nós temos de pôr os nossos casacos nas nossas fotografias” (Sala 7)

“fomos nós e a professora [que fizeram a tabela das presenças].” (Sala 12)

“sim, mas isso são os desenhos que fazemos, os desenhos que a professora manda fazer. A professora mete ali e depois guardamos” (Sala 12)

### **Papel do Adulto**

“sempre quando nós estamos na manta e a professora diz assim para onde é que tu queres ir, mas ela diz que não podemos sair do sítio.” (Sala 1)

“[também tem arcos] é a M. que os leva” (Sala 1)

“Sim, a professora é que diz ‘para onde é que tu queres ir?’ e depois nós dizemos.” (Sala 2)

---



	<p>“foi a professora que fez [a fotografia a indicar o lugar de cada criança nos cabides]” (Sala 4)</p> <p>“é a professora que traz as coisas” (Sala 7)</p> <p>“a professora não deixa [trocar de cantinho]” (Sala 12)</p> <p>“Quando a professora acha que o desenho está muito giro [guarda na capa esse trabalho]” (Sala 12)</p> <p>“Nós fazemos isto [desenhos] tudo, é a professora que manda para fazer” (Sala 13)</p>	
<b>Reconhecimento do espaço</b>	<p><b><u>Conhecimento do espaço</u></b></p> <p>“tem muitos jogos novos” (Sala 1)</p> <p>“nós vamos à biblioteca, só que os livros estavam estragados” (Sala 1)</p> <p>“ali tem jogos novos porque estão tapados com coisa vermelho para não mexer nem para ver” (Sala 4)</p> <p>“sei sempre o que é que é da legocity” (...) “a legocity tem animais e este não” (Sala 6)</p>	<p><b><u>Conhecimento do espaço</u></b></p> <p>“Mas as nossas capas são diferentes. (...) Tem elásticos assim. (...) Sim, estas continuam-se a abrir e a fechar. As nossas pomos o elástico e elas nunca mais se abrem.” (Sala 2)</p> <p>“Tem lá uma cadeira, tem um menino a pensar e tem lá uma bateria. Primeiro azul...” (Sala 8)</p> <p>“Sim, mas tem que ter aqui o verde, aqui o amarelo e aqui o vermelho, só que tem fio preto e aqui um piquinho. (...) E molinhas com o nome, assim.” (Sala 8)</p>

---

**Conhecimento da função**

“este é o saco dos meninos e aquele é das meninas” (...) “pomos aqui [as mochilas] e as meninas metem ali” (Sala 1)

“aqui é do bom, aqui é do mais ou menos e aqui é do mal” (Sala 4)

“aqui [cadeiras da cantina] é para os grandes” (...) “aqui são as nossas” (...) “não, aqui há lugares marcados” (Sala 4)

“esta é dos legos” (...) “esta mesa é o dia do desenho” (Sala 5)

“Os trabalhos são estes cadernos e eu ainda não tenho. Porque já tenho 5 anos e ainda não tenho lugar para os 5 anos” (Sala 7)

“aqui é para acabar e aqui já acabou” (Sala 8)

“Nós almoçamos aqui, os meninos da professora L. ali, os meninos da professora E. ali e os meninos da professora A. ali.” (Sala 9)

---

**Conhecimento da função**

“Porque ah... Se nós chegarmos e não marcarmos a presença... (...) Não sabemos quantos meninos é que estão e não sabemos os que faltam.” (Sala 3)

“Quadro de desenhar e fazer os nomes. (...) Nós também temos na nossa sala, na biblioteca.” (Sala 4)

“Mas há outro museu da escola. (...) Há dois sítios com esta janela.” (Sala 5)

---

“sim, mas isso são os desenhos que fazemos, os desenhos que a professora manda fazer. A professora mete ali e depois guardamos” (Sala 12)

“esta é para tomar o pequeno almoço quando os meninos não podem tomar o pequeno almoço” (...)

“Estas são as mesas. Esta é a da J.” (Sala 13)

---

## Anexo 6 – Síntese qualitativa das percepções das crianças quanto às interações

	Visita Guiada	Entrevista
<b>Adulto-Criança</b>	<b><u>Responsividade</u></b>	<b><u>Resposta afetiva da criança</u></b>
	“nós fazemos o que quisermos” (...) “sereias, meninas, meninos, um arco-íris com nuvens” (Sala 1)	“Eu quero ajudar a professora.” (Sala 3)
	“desenhamos o que nós quisermos e quando a professora manda fazermos alguma coisa nós fazemos” (Sala 2)	“[gostava que fosse a professora a escolher] Porque eu gosto da professora.” (Sala 5)
	“às vezes elas deixam-nos ficar no sítio onde nós queremos” (Sala 5)	“Eu gosto da minha professora.” (Sala 6)
	“isto são os brinquedos, mas nós podemos mexer” (Sala 5)	<b><u>Comunicação não responsiva</u></b>
	“a professora fez-me uma ajuda” (...) “a mim não ajudou” (Sala 7)	“[só pode ir dois] E se nós viermos três, a professora ralha.” (Sala 10)
	“a professora ajuda os pequeninos às vezes, os grandes também ajudam (Sala 7)	<b><u>Diretividade</u></b>
	<b><u>Resposta afetiva da criança</u></b>	“Quando a professora diz para nós fazermos trabalhos, nós fazemos. Quando alguém faz anos é para nós fazermos desenhos para os anos.” (Sala 2)
	“só gostava que a V. escolhesse [o lugar na cantina]” (Sala 5)	“Alguns que tiverem muito muito bem feitos e que a professora não quiser que nós fazemos noutra sítio pomos ali.” (Sala 2)
		“Porque a professora manda.” (Sala 4)

---

“um dia à tarde eu fiz isto com a dona F.” (Sala 10)  
“mudamos a cama, isto que estava ali dentro (...) fui eu e a C.” (Sala 10)

**Comunicação não responsiva**

“não quero dizer porque assim a professora zanga-se comigo” (Sala 7)

“a professora só deixa se nós fizermos com as unhas”  
(...) “gostávamos [de desenhar no quadro], gostava de ser professor.” (Sala 7)

“sim, eu estou sempre sossegada na manta e a professora chama, chama, chama e eu até tou toda distraída a dormir, parece que estou a dormir” (Sala 7)

“quando a professora me chama começa a doer as pernas quando me levanto. Não sei, é de eu estar com as pernas à chinês começa-me a doer as pernas” (Sala 7)

“já [pedimos para brincar com os fantoches], só que ela disse não” (...) “a professora é que manda” (Sala 8)

“Porque assim não ouvimos a J. a berrar” (Sala 9)

---

“A professora diz se podem ou se não podem porque é a professora que manda. (...) Como a professora quiser, é ela que manda.” (Sala 4)

“Numa caixinha. Sim, a dona C., ou a dona B. ou alguém dizer 'podes tirar o desenho!'.” (Sala 5)

“A professora M. disse, temos de fazer o que ela manda.” (Sala 10)

---

### **Diretividade**

“quando é para um amigo e porque fez anos temos de fazer numa folha” (Sala 2)

“eu também gosto de fazer trabalhos que a professora diz para nós fazermos, para cortar coisas que a professora diz e para fazer coisas que a professora diz” (Sala 3)

“a professora diz se um menino já ficou lá na casinha e quem já ficou lá na casinha vai para outro sítio” (Sala 4)

“a professora [que decide] claro” (...) “esta semana é bolas, outra é quadrados” (...) “mas a professora é que sabe se muda ou não” (Sala 5)

“às vezes fazemos assim jogos com bolas” (...)

“quando a professora quer” (Sala 5)

“nós só nos sentamos [na ginástica] quando a professora manda” (Sala 7)

”Só que a T. tem uma folha que tem umas coisas escritas, que é os lugares onde nós temos de nos sentar. Os lugares já estão marcados” (...) “eu queria poder

---

---

escolher” (...) “só que quando nós estamos no fim do comboio as empregadas pensam que nós não viemos e depois sentam outros meninos nos outros lugares e depois nós aparecemos e depois nós temos de ir para outro lugar.” (Sala 7)

“R. não pode, às vezes levas tu o pão e eu levo o leite” (Sala 9)

“quando a professora M. diz ‘fazer plasticina’ é para fazer plasticina” (...) “quando ela manda fazer a plasticina, ela manda todos” (Sala 10)

“sim, mas isso são os desenhos que fazemos, os desenhos que a professora manda fazer. A professora mete ali e depois guardamos” (Sala 12)

---

**Criança-Criança**

**Interações positivas**

“um [menino] pedir, temos de tirar o desenho” (Sala 2)  
“é por causa disto que eu estava a falar (...) porque assim demora muita tempo e assim quando a dona F. diz para arrumar eu não preciso de arrumar assim tanto tempo” (...) “em trabalho de equipa ainda é melhor” (Sala 3)

**Interações positivas**

“Tem muitos de cinco anos. Na minha sala só tem três com cinco anos, a K., eu e a C. Três meninos. (...) E o D. e o D. têm quatro. E os outros têm três.” (Sala 1)  
“Não, não. Ela tem três anos.” (Sala 2)  
“A D. tem seis.” (Sala 2)  
“Porque está doente.” (Sala 2)

---

---

“para partilharmos todos e depois nós levamos para casa” (...) “ainda hoje trouxe o meu livro sobre dinossauros” (Sala 3)

“a professora ajuda os pequeninos às vezes, os grandes também ajudam (Sala 7)

“eu converso segredos com o S.” (Sala 10)

“fiz ontem [um desenho] (...) dei a uma amiga minha” (Sala 12)

“às vezes o G. faz bonecos, o L. faz qualquer coisa que inventa” (Sala 12)

### **Interações negativas**

“pode ser bonito [o desenho] só que os cabelos não podem ser coloridos, têm que ser só de uma cor” (Sala 1)

“Sim, mas às vezes alguns imitam [os desenhos].” (Sala 2)

“Sim, mas ele é pequenino o A. M., mas é pesado na mesma.” (Sala 3)

“Quando nós fomos responsáveis, nós ajudamos os pequeninos a fazer o nome. (...) Mas alguns já sabem.” (Sala 4)

“Tem três anos e eu já tenho cinco. E a M. tem cinco anos.” (Sala 7)

“Ele gosta muito das construções. (...) Ele vai sempre e sempre e sempre para as construções. E também às vezes, ele só vai às vezes para a biblioteca. (...) E para a casinha. Eu também já vi, o ano passado, ele na casinha.” (Sala 7)

“Sim, mas eu sou a única que não gosta de desenhar.” (Sala 7)

“Sim, quase sempre. Ele é sempre, sempre, sempre [jogar futebol].” (Sala 9)

“Olha, a C., tem de tudo. Era cara feliz, cara séria, feliz, mal.” (Sala 12)

---



---

### **Interações negativas**

“Porque os meninos, às vezes, eles estão zangados com um amigo e eles batem.” (Sala 4)

“É. Eu um dia chamem a uma pessoa ladra, ela me tirou uma coisa e eu chamei-a ladra e eu fiquei de castigo.” (Sala 4)

“O G. já me magoou na barriga e na perna e ele estava lá ao fundo e ficou assim amuado. Porque, quando o G. bateu fica assim amuado e não vem. (...) É de propósito porque ele viu e magoou. E, lá fora ele me viu e deu-me um soco na barriga.” (Sala 8)

“Tá, e quê. Só pode ser deficiente.” (Sala 10)

“A L. deu-me aqui um soco.” (Sala 10)

“Olha, na nossa sala, os meninos que vão para lá [para o quadro] a seguir a eles apagam e eles reclamam.” (Sala 12)

---

### Anexo 7 – Síntese qualitativa das percepções das crianças quanto à rotina

	Visita Guiada	Entrevista
<b>Dinâmicas</b>	<b><u>Responsável</u></b>	<b><u>Responsável</u></b>
	<p>“primeiro a professora escolhe um responsável, depois o responsável que a professora escolheu escolhe outro responsável.” (Sala 4)</p> <p>“mas é só uma, esta é a chefe” (Sala 5)</p> <p>“primeiro [responsável] é o G., depois o K.” (...) “os pequeninos são, mas a M. pequenina é que não dá os bons dias” (...) “escolho um menino para ir levar os cestos” (Sala 7)</p> <p>“primeiro [responsável] é o B., depois é a C., depois é a C.” (...) “quando chegar ao fim, volta ao início” (Sala 12)</p> <p><b><u>Presenças</u></b></p> <p>“Nós temos aqui um marcador, um menino é o responsável e diz assim G. ou T. e nós fazemos a marcação” (Sala 1)</p>	<p>“Dois [responsáveis]. Lá na nossa sala tem dois.” (Sala 4)</p> <p><b><u>Presenças</u></b></p> <p>“Temos de fazer tipo um x ou uma cruz. (...) Um traço quem estiver e um x quem não estiver. (...) É e os que vierem ontem fazem assim.” (Sala 2)</p> <p>“Quando nós fomos responsáveis, nós ajudamos os pequeninos a fazer o nome. (...) Mas alguns já sabem.” (Sala 4)</p> <p>“O chefe vai marcar o seu e os outros marcam o seu. (...) Assinando. Tens a caneta. (...) E depois quem não vem faz o chefe as faltas.” (Sala 5)</p> <p>“Sim porque tens que chamar o menino que é e ele faz o seu nome. Os que forem pequeninos fazem uma bolinha e um letra que eles sabem.” (Sala 8)</p> <p>“Não, foi a professora e a F.” (Sala 8)</p>

---

“fazer os nomes” (...) “[com] marcadores, mas são diferentes” (...) “responsáveis chamam e (...) vamos fazer [a presença]” (Sala 4)

“[o chefe] chama, eu tenho de pegar na caneta e ela está aberta e eu tenho de marcar” (...) “pegamos nestes três, pegamos no lápis verde e depois pões a presença” (...)

“a professora [que decide] claro” (...) “esta semana é bolas, outra é quadrados” (...) “mas a professora é que sabe se muda ou não” (Sala 5)

"depois nós temos que escrever o nosso nome" (...) "ou uma bolinha, quem não sabe o nome, escrevemos uma bolinha" (Sala 8)

“fomos nós e a professora [que fizemos a tabela das presenças].” (Sala 12)

“Nós, nós dizemos 'segunda feira, terça feira, quarta feira, quinta feira, sexta feira'. (...) Sim. E depois nós escrevemos o nosso nome.” (Sala 10)

“E quem não, e quem falta, a professora M. põe falta...” (Sala 10)

“Isso nós marcamos a presença com o nosso nome. (...) É numa folha.” (Sala 12)

“Sim, nós ajudamos a professora a fazer aquela tabela dos nomes. (...) A professora e alguns meninos foram lá fazer os nomes deles e recortaram para pôr lá em frente à coisa e depois já está.” (Sala 12)

### **Data**

“como o G. é o responsável ele vem aqui e põe o número” (Sala 1)

“[a professora] faz sempre ali [no quadro] a data” (Sala 7)

---

Apropriação da rotina	<u>Diária</u>	<u>Diária</u>
	“tiramos o casaco, pomos assim e a seguir vamos para a sala” (Sala 1)	“Almoçam, comem a fruta e comem a ver o filme.” (Sala 5)
	“[vamos ao parque] de tarde e duas vezes, às vezes” (Sala 3)	“À tarde, às quatro não posso porque vou para casa, às três.” (Sala 10)
	“[vamos para a sala da S.] logo logo logo logo de manhã [vão para a sala]” (Sala 5)	“Não, mas primeiro, e depois sentam-se, vão terminar o desenho e depois quando acabar vão fazer o xixi,
	“[vão para o parque] de manhã e de tarde, quando está muito sol” (Sala 7)	depois comem o pão...” (Sala 11)
	“quando vamos lá para cima, antes fazemos xixi e lavamos as mãos.” (Sala 7)	
	"Ali é o nosso sítio, é aqui onde nós vamos de manhã e à hora... às 14h30” (Sala 8)	
	"primeiro é a pré, depois é os grandes [a almoçar]" (Sala 8)	
	"ensinámos a música dos bons dias, depois nós fazemos as presenças" (...) “falamos o que é que nós fizemos no fim de semana" (...) "no hoje, de amanhã" (Sala 8)	

---

“[vamos à casa de banho] depois do almoço (...) é antes do recreio” (Sala 9)

### **Semanal**

"Não, ali é o sítio dos grandes. Há vezes que é o nosso dia de ir para lá" (...) "É a sexta, depois do almoço" (Sala 8)

“à segunda feira vamos estar aqui a fazer as coisas. Na terça vamos fazer espetáculos a ver livros. Na quarta vamos fazer música e dança. Na quinta vamos levar livros para casa. E esta é para fazermos ginástica [explica as imagens da tabela de presenças]” (Sala 12)

### **Anual**

“no final do ano nós levamos a capa e os desenhos vêm connosco” (Sala 3)

---

## Anexo 8 – Síntese qualitativa das percepções das crianças quanto à gestão do comportamento

	Visita Guiada	Entrevista
<b>Regras de comportamento</b>	<b><u>Relativo ao contexto</u></b> “quem se portar mal é para ir para o vermelho, quem não arruma é para ir para o vermelho, quem chora é para ir para o amarelo” (Sala 2)	<b><u>Relativo aos pares</u></b> “Não empurrar, não bater, não ferrar. (...) Não bater. (...) Não ferrar. (...) Não empurrar. (...) Não beliscar.” (Sala 1) “Sim porque assim nós podemos magoar os colegas. (...) Pois, as regras ensinam-nos coisas e assim... e assim os meninos não correm perigo. (...) Quando entramos dizemos bom dia.” (Sala 3) “Não bater aos colegas, nem magoar, nem machucar.” (Sala 3) “Os meninos não podem bater nem empurrar. (...) Não bater na sala. (...) Não, não. Não discutir.” (Sala 10)  <b><u>Relativo ao contexto</u></b> “É não correr na sala, não saltar na sala, só o R.” (Sala 1)

---

“Ah, na minha sala não tem. (...) A M. diz que não, mas há algumas. (...) Não fazer birras por o outro tirar da mão e não atirar-se para o chão.” (Sala 2)

“Eu não sei como [são as regras na nossa sala]. (...) Portar bem, brincar com os meninos... (...) Sentar para comer...” (Sala 4)

“[as nossas regras] São muito fixes. (...) É, é não fazer barulho. Isso tudo. E portar-se bem.” (Sala 5)

“Temos de estar caladinhos a ver o livro.” (Sala 5)

“Não bater, não fazer muito barulho, não berrar, não andar a correr...” (Sala 6)

“Eu gosto das regras por causa que eu quero portar-me bem por isso é que eu quero ter as regras.” (Sala 7)

“Foi a professora que nos disse. (...) Disse-nos que nós não podíamos.” (Sala 7)

“São os meninos não fugir. (...) Da professora.” (Sala 10)

“Aham. Falar baixo, respeitar. (...) Respeitar. (...) Trabalhar. (...) Ahm, estar de pernas à chinês, fazer o que a professora manda.” (Sala 12)

---

---

**Punição****Time-out**

“É assim, se uma pessoa se portar mal, a professora diz assim ‘para a cadeira do pensamento’” (Sala 1)

**Redirecionar**

“quando vai para o vermelho [comportamento] temos de desenhar” (Sala 2)

**Time-out**

“Sai para pôr de castigo.” (Sala 7)

“Por causa que a professora tem sempre de ficar a ver os meninos a portar mal, depois quando tu te portaste mal, o menino, a professora diz a uma empregada e a põe lá fora.” (Sala 7)

“A professora põe de castigo. (...) No carregamento do juízo. (...) É assim que se chama. (...) Tem lá uma cadeira, tem um menino a pensar e tem lá uma bateria. Primeiro azul...” (Sala 8)

“[o que costumam fazer] Ficar de castigo.” (Sala 9)

**Redirecionar**

“Porque se alguém se portou mal faz um desenho e se alguém porta-se bem não faz um desenho, brinca. (...) Não [é um castigo], desenho é numa folha, não é ali. E brincar também gosto.” (Sala 4)

“É. Eu um dia chamem a uma pessoa ladra, ela me tirou uma coisa e eu chamei-a ladra e eu fiquei de castigo.” (Sala 4)

---



		<p><b><u>Motivos</u></b></p> <p>“Sim, mas atiram coisas da casinha ou outras coisas, vão ficar de castigo.” (Sala 2)</p> <p>“Porque eles... alguns portam-se mal e outros portam-se bem. (...) Sim porque os outros ficam de castigo, só fazem os que se portam bem. (...) É o que a professora faz na nossa.” (Sala 4)</p> <p>”Porque, porque, se tu pedires para falarem e eles não falarem tens de pôr de castigo.” (Sala 10)</p>
<b>Avaliação do comportamento</b>	<b><u>Autoavaliação</u></b>	<p>“não, nós sabemos como nos portamos por isso pomos a foto onde nos portamos, por exemplo, eu porto-me mais ou menos e ponho aqui a foto.” (Sala 4)</p> <p><b><u>Autoavaliação e Heteroavaliação</u></b></p> <p>“a professora diz-nos e depois nós pomos” (...) “nós pensamos e depois colocamos” (...) “quem se portar mal é para ir para o vermelho, quem não arruma é para ir para o vermelho, quem chora é para ir para o amarelo” (Sala 2)</p>
		<p><b><u>Heteroavaliação pelo adulto</u></b></p> <p>“É a professora [que decide], ela fica a ver os meninos.” (Sala 7)</p> <p>“Tu porque a A. escolhe [para que cor vão].” (Sala 8)</p> <p><b><u>Associações</u></b></p> <p>“Eu sei, este é o feliz, este é o mais ou menos, este é o zangado, que é de castigo.” (Sala 7)</p> <p>“Não porque aquilo é por ordem alfabética. (...) Alguém não chega ao sorriso.” (Sala 12)</p>

---

“às vezes somos nós, outras vezes são os adultos [a decidir]” (...) “quando os adultos dizem ‘podes voltar a pôr o teu no verde’” (Sala 5)

**Associações**

“Aqui no vermelho mete-se aqui um menino” (...) “que se porta mal” (...) “no amarelo é mais ou menos” (...) “no verde é feliz” (Sala 1)

---